

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SONIA TRAMUJAS VASCONCELLOS



E N T R E {DOBRAS} L U G A R E S

DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS E
AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA BASEADA EM ARTE NA EDUCAÇÃO

CURITIBA
2015

SONIA TRAMUJAS VASCONCELLOS

E N T R E {DOBRAS} L U G A R E S
DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS E
AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA BASEADA EM ARTE NA EDUCAÇÃO

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, área de concentração Educação, Cultura e Tecnologia e linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria Baibich

CURITIBA
2015

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Vasconcellos, Sonia Tramujas

Entre (dobras) lugares da pesquisa na formação de professores de artes visuais e as contribuições da pesquisa baseada em arte na educação / Sonia Tramujas Vasconcellos – Curitiba, 2015.
223 f.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria Baibich

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

1. Arte na educação. 2. Artes visuais. 3. Pós-modernidade. 4. Arte -
estudo e ensino. I. Título.

CDD 372.5



PARECER

Defesa de Tese de Sonia Tramujas Vasconcellos para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Baibich, Prof.^a Dr.^a Leilah Santiago Bufrem, Prof.^a Dr.^a Irene Maria Fernandez Silva Tourinho, Prof.^a Dr.^a Luciana Gruppelli Loponte, Prof. Dr. Ronaldo Alexandre de Oliveira, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "ENTRE(DOBRAS)LUGARES DA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ARTE VISUAIS E AS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA BASEADA EM ARTE NA EDUCAÇÃO PARA A AMPLIAÇÃO DE RELAÇÕES ENTRE PRODUÇÃO VISUAL E REPRESENTAÇÃO DE (AUTO)CONHECIMENTO".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Tânia Maria Baibich		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Leilah Santiago Bufrem		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Irene Maria Fernandez Silva Tourinho		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Luciana Gruppelli Loponte		APROVADA
Prof. Dr. Ronaldo Alexandre de Oliveira		Aprovado

Curitiba, 25 de março de 2015

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

R. Gal Carneiro, 460, 1º Andar - Centro - CEP: 80.060-150
Curitiba PR - site: www.ppge.ufpr.br - e-mail: ppge.ufpr@gmail.com - Fone: (41) 3360-5117

DECLARAÇÃO DE APOIO

A investigação que resultou neste trabalho
teve o suporte da Faculdade de Artes do Paraná,
Campus II da Universidade Estadual do Paraná,
e do Colegiado de Artes Visuais,
para a viabilização do meu afastamento integral
das atividades docentes por um período de dezoito meses.

Contou também com o apoio do
Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade Federal do Paraná
e com recursos da CAPES (PDSE nº 441213-3)
para a realização do estágio de dez meses no exterior.

AGRADECIMENTOS

À orientadora **Tania Maria Baibich**,
pela escuta, incentivo e acolhimento
dos meus sonhos e desejos,
dúvidas e tentativas.
Aprendizados saborosos. Comi o bolo todo.

À **Consuelo Schlichta**,
pela costura com outras tecituras
que provoca sentidos
ao trabalho com arte na educação.
Sou guria ao teu lado.

To Richard Siegesmund,
*thank you very much indeed
for your patience, enthusiasm and friendship.*

À **família**,
pela prontidão e colo, espera e apoio.
Bandeiras ao vento
que com união e respeito às diferenças
me ensinam a viver.

Aos meus **amigos**,
pelo contato que se mantém quente,
revigorado e colorido,
na presença e na distância.

Aos meus **alunos**,
que me ensinam sempre e muito,
e me encorajam a chacoalhar os cristais,
e ver o que eu não via.

De modo especial, aos meus **filhos**.
!!!??////++++{{{*==}}++++<<>>!!?!!!
Dedico este trabalho a vocês.

HOMENAGEM



O elevador chega ao 1301
e o aroma de torrada com geleia de damasco nos aguarda.
O jornal está ao lado do sofá, tricô em punho.
Na feitura de cachecóis e blusões, o presente é o teu abraço.
Querida e amada, corajosa e guerreira,
minha inesquecível vó Lycia.

Filha, irmã, esposa, mãe. Com olhar pensativo, lembrava.
Sogra, avó, bisá. Sorrindo, sempre nos amparava.
Infundáveis memórias que provocam suspiros
em olhos marejados.

Na imensidão deste céu de brigadeiro,
as folhas de bronze homenageiam os teus.
E entre cheiros e afagos, recordações e saudades,
frases sonorizam tua presença na ausência:

“Esta vida é uma oração muito comprida”.

“Mão fria, coração quente”.

“Sobremesa não é feijão”.

RESUMO

Este estudo investigativo se nutre de inquietações e desejos relacionados à pesquisa no ensino superior e seus efeitos na formação e atuação do professor de Artes Visuais, apresentando possibilidades e desafios de uso de procedimentos artísticos nas investigações educacionais, mais especificamente da abordagem investigativa denominada Pesquisa Educacional Baseada em Arte na educação (PEBA), do inglês *Art-Based Educational Research* (ABER). O caminho-método desta tese se compõe de reflexões e indagações sobre o conceito contemporâneo de professor e de pesquisa e as implicações nas práticas de investigação em educação e ensino de arte com o intuito de tensionar a distinção entre o conhecimento científico hegemônico e outros saberes formativos, apresentando os pressupostos da PEBA e suas possibilidades de ampliação das relações entre prática artística e novas formas de produção de conhecimento. A escolha para explicitar e fundamentar esses argumentos envolve apontamentos sobre a pesquisa na universidade, na formação de professores e as relações e tensões com o conceito de professor reflexivo. A discussão de aspectos do curso de Licenciatura em Artes Visuais inclui o espaço-lugar de atuação da pesquisadora, demarcando também conflitos entre o ensino de arte e a leitura de imagem na escola. Em seguida adentra o campo do conhecimento científico, dos paradigmas dominantes, dos espaços de fronteira e seus saberes emergentes com o intuito de delinear o amplo campo da pesquisa qualitativa, de enfoque pós-modernista, e as características da Pesquisa Baseada em Arte e seus usos na educação. Apresentam-se impressões iniciais da pesquisadora sobre a PEBA, amparadas por leituras e experiências em cursos de formação no Brasil e adensadas e transformadas pelo estágio de doutoramento realizado na *Northern Illinois University* com apoio do professor Dr. Richard Siegesmund, defensor e crítico deste tipo de abordagem de investigação. O cenário em vivência construído sobre esta abordagem de pesquisa é confrontado com características percebidas e o que permanece ausente, tendo como base de análise uma pesquisa de doutorado premiada nos Estados Unidos em 2014 e também os debates ocorridos em recentes congressos realizados na península Ibérica sobre a pesquisa artística e a baseada em arte. Delineiam-se ao final da tese as contribuições da PEBA para a formação do professor de Artes Visuais pela inserção de práticas artísticas como processo e como produto da investigação, agregando outras formas de construção e de produção de conhecimento e possibilitando uma posse mais autoral e crítica de discursos visuais.

Palavras-chave: Licenciatura em Artes Visuais. Pós-modernismo. Espaço-lugar de atuação docente. Pesquisa Baseada em Arte. Modos de conhecer.

ABSTRACT

This investigative study nourishes itself from unsettlings and desires related to academic research and its effects on the formation and acting of visual arts teachers, presenting possibilities and challenges in the use of artistic procedures on educational investigations, or more specifically in the investigative approach denoted Art-Based Educational Research (ABER). The path-method of this thesis composes itself from reflections and inquiries on the contemporary concept of teacher and of research, as well as the implications over the investigative practices on art education/teaching with the goal of tensing the distinction between hegemonic scientific knowledge and other formative knowledges, presenting the presumptions of ABER and its possibilities in broadening the relations between artistic practice and new ways of viewing the world and of producing knowledge. The choice made for expounding and grounding these arguments involves highlights on research in the university, on the formation of teachers and the relations and tensions with the concept denoted reflective teacher. The discussion of aspects of the course on visual arts education includes the researcher's site of activity, outlining as well the conflicting space within art and the reading of images in school. Proceeding into the realm of scientific knowledge, the dominant paradigms, the fringe fields and their emerging knowledges, an attempt is made to outline the broad field of qualitative research, of post-modernist focus, and the characteristics of Art-Based Research and its uses on education. The researcher's initial impressions on ABER are presented, leaning on the reading of articles and on experiences in edification courses in Brazil and condensed and transformed by the doctoral internship done in Northern Illinois University with the support of Professor Dr. Richard Siegesmund, defender and critic of this kind of investigative approach. The living scenery built over this research approach is confronted with its perceived traits and gaps, having as the basis for its analysis a doctoral research awarded a United States prize in 2014, as well as the debates in recent congresses taking place on the Iberian Peninsula on artistic and art-based research. Outlined at the end of the thesis are the contributions from ABER to the formation of the visual arts teacher through the insertion of artistic practices as both process and product of investigation, compounding other forms of knowledge construction and production, and enabling a more authorial and critical stance towards one's own visual discourses.

Keywords: Visual Art Education. Post-modernity. Teaching practice's site of activity.
Art-Based Research. Ways of knowing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Trançados de um sorriso</i> . Fotografia da minha avó Lycia (1919-2012) entre tecidos recortados do meu vestuário	7
Figura 2 – <i>Em tempo</i> . Nova montagem do trabalho realizado para a disciplina de Pós-graduação Professores de arte: formação e prática educativa (USP, 2010)	14
Figura 3 – <i>Ladeiramiga</i> . Detalhes do trabalho apresentado na disciplina de Pós-graduação Professores de arte: formação e prática educativa (USP, 2010)	17
Figura 4 – Trabalho da estudante Lisa Storti realizado para a disciplina de Metodologia da Pesquisa (FAP, 2012)	39
Figura 5 – Instalação <i>Comigo ninguém pode</i> , de Regina Vater, composta por reproduções de retratos de arte educadores participantes da XX CONFAEB	54
Figura 6 – Registros em carteiras escolares (2009)	72
Figura 7– Trabalho da estudante Bruna dos Santos realizado para a disciplina de Metodologia da Pesquisa (FAP, 2012)	84
Figura 8 – Registros fotográficos de colegas do curso de Pós-graduação (USP, 2010)	113
Figura 9 – Arredores do campus da Northern Illinois University. Fim do inverno. A grama queimada e os galhos secos começam a dar sinais e vida	132
Figura 10 – Desenhos que se movimentam ao vento. Pátio de uma casa em construção (DeKalb, 2014)	133
Figura 11– Marcas geladas	134
Figura 12 – Prédio da Faculdade de Art+Design Education. Sala de aula. Lista dos professores do curso. Detalhes do campus da NIU	135
Figura 13 – Painel contendo os locais de trabalho de estudantes da pós-graduação que são professores de Arte do estado de Illinois (Faculdade de Art+Design Education)	136
Figura 14 – Espaço que a escola forneceu para a realização do estágio. Crianças fazendo trabalhos durante o estágio. Estudantes da NIU que realizaram estágio no 2º semestre de 2013. A exposição dos trabalhos	137
Figura 15 – Convite que elaborei para a exposição dos trabalhos das crianças e relacionado ao estágio de estudantes da Licenciatura em Artes Visuais da NIU	138
Figura 16 – Algumas das proposições para discussão com os grupos (THINKTANK 8, 2014)	143
Figura 17 – Apresentações, discussões e performances (THINKTANK 8, 2014)	144

Figura 18 – Trabalhos produzidos pelos participantes do grupo <i>Representação Visual</i> (Encontro Anual da AERA, 2014)	150
Figura 19 – Quadro esquemático apresentado no workshop (ICQI, 2014)	155
Figura 20 – Slide apresentado no workshop com a imagem fotográfica de Dorothea Lange (<i>Migrant mother</i> , 1936)	155
Figura 21 – Registros fotográficos realizados em dupla (ICQI, 2014)	157
Figura 22 – O primeiro livro de artista da pesquisadora Brooke Hofsess	159
Figura 23 – Cartas de professores enviadas à pesquisadora Hofsess	161
Figura 24 – Conjunto de cartas enviado à pesquisadora Hofsess	163
Figura 25 – Registros da apresentação de pesquisa de Sol Morén (Porto, 2015)	171
Figura 26 – Imagem de capa dos Anais da 1ª Conferência de Pesquisa Baseada em Arte e Artística (Barcelona, 2013)	174
Figura 27– Trabalho da estudante Liana Lopes da Silva realizado para a disciplina de Metodologia da Pesquisa (FAP, 2012)	194
Figura 28 – <i>Tranças</i> . Tiras de tecidos recortadas de meu vestuário durante a escrita da tese	205
Figura 29 – <i>Múltiplos</i> . Recortes, experimentações e afagos	207

SUMÁRIO

PRÓLOGO – MARCAS QUE DESENHAM INTERROGAÇÕES	16
RUGOSIDADES EM CINCO ATOS	25
PARTE I – ARTESANIA DA PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR	30
CAPÍTULO 1 - A PESQUISA NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	
1.1 A PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR	32
1.2 QUE PROFESSOR PARA QUAL PESQUISA?	36
1.3 O PROFESSOR PESQUISADOR: AS MARCAS DAS DOBRAS	39
CAPÍTULO 2 - LUGARES A PREENCHER	
2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DO/A PROFESSOR/A DE ARTES VISUAIS	55
2.1.1 O instável lugar da Arte na escola	61
2.1.2 A imagem na sala de aula: presença fragmentada	66
2.2 UM RELATO SOBRE A PESQUISA NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ (UNESPAR-FAP)	74
2.2.1 Anotações sobre o Trabalho de Conclusão de Curso	79
PARTE II – OUTROS MODOS DE CONHECER	83
CAPÍTULO 3 – A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS E O PARADIGMA EMERGENTE	
3.1 DICOTOMIAS CULTURAIS DO SABER	85
3.2 O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O DESPERDÍCIO DA EXPERIÊNCIA	89
3.3 AS DOBRAS DA {PÓS}MODERNIDADE	94
3.3.1 Repercussões no ensino de arte do Brasil	100
3.4 A SEARA DOS PARADIGMAS QUALITATIVOS	105
CAPÍTULO 4 – PROCESSOS ARTÍSTICOS NA PESQUISA QUALITATIVA: A PESQUISA BASEADA E ARTE COM FOCO NA EDUCAÇÃO	
4.1 A EPISTEME DESTES LUGAR	114
4.2 AS MARCAS INICIAIS NO BRASIL	119
4.3 MERGULHO EM SOLO ESTRANGEIRO	139
4.3.1 Workshop no Encontro da Associação Americana de Pesquisa Educacional	147
4.3.2 Workshop no 10º Congresso Internacional de Pesquisa Qualitativa	153
4.3.3 Uma tese premiada	158
4.4 “EXERCÍCIOS DE TRAIÇÃO”: FRAGILIDADES DA PEBA	164
CAPÍTULO 5 – PENSAR GRANDE NO ESPECÍFICO	
5.1 O QUE ALMEJA A PEBA? CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA DOS CONGRESSOS DE BARCELONA (2013), GRANADA (2014) E PORTO (2015)	172
5.2 “ESTAMOS EM CONSTRUÇÃO”: A FORMAÇÃO EM PESQUISA DO/A PROFESSOR/A DE ARTES VISUAIS E A PEBA	189
EPÍLOGO – ENTRE MUITAS DOBRAS E LUGARES	193
ATO SEIS	206
REFERÊNCIAS	208

Figura 2 – *Em tempo*. Nova montagem do trabalho realizado para a disciplina de Pós-graduação Professores de arte: formação e prática educativa (USP, 2010)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Fazer sem saber completamente o que se faz
é dar-se uma chance de descobrir, no que se fez,
algo que não se sabia.

Pierre Bourdieu

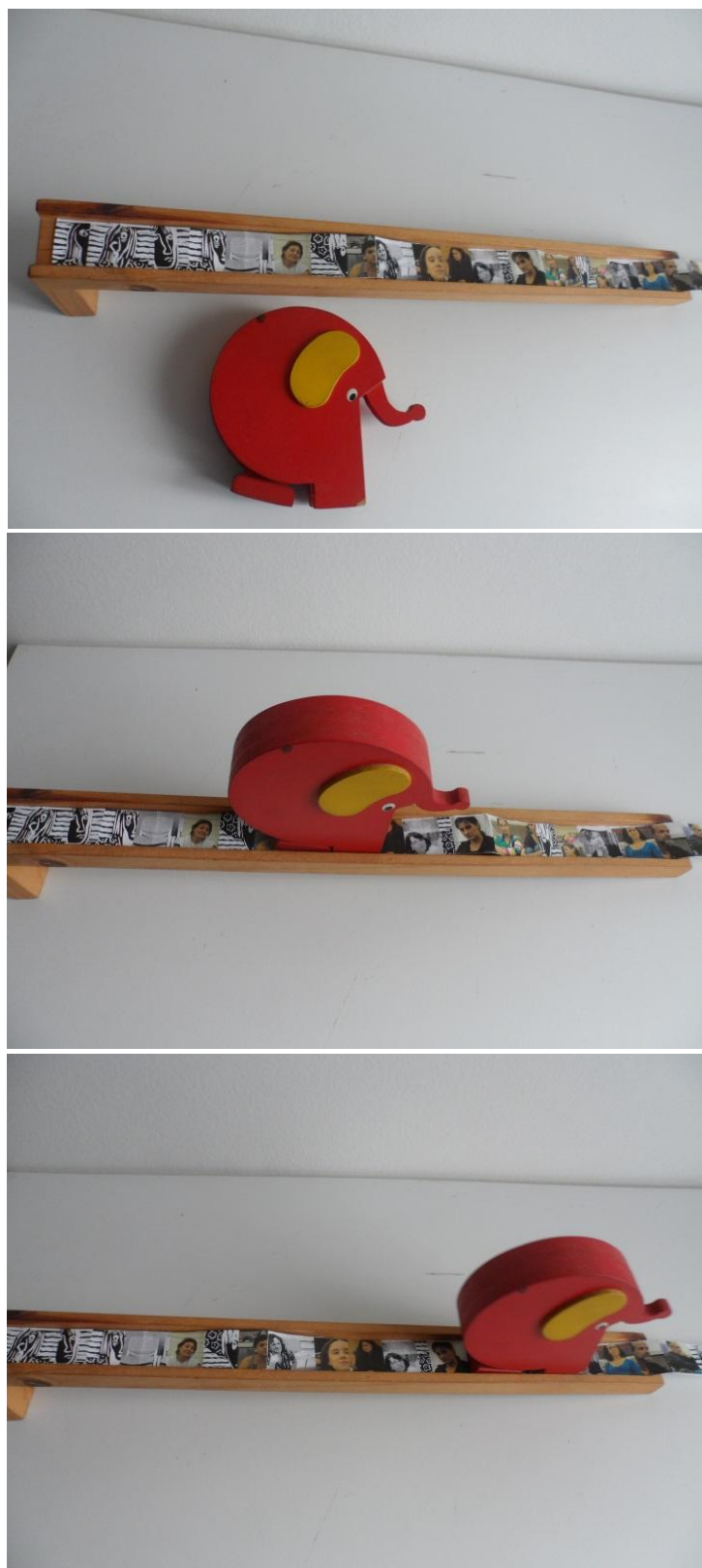
Não há palavra verdadeira que não seja práxis.
Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

Paulo Freire

P R Ó L O G O

MARCAS QUE DESENHAM INTERROGAÇÕES

Figura 3 – *Ladeiramiga*. Detalhes do trabalho apresentado na disciplina de Pós-graduação Professores de arte: formação e prática educativa (USP, 2010)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Curiosidade e inquietação fazem parte do meu modo de ensinar, pesquisar e aprender, e também deste trabalho de tese. Ao mesmo tempo em que apresento situações, constructos, posicionamentos teóricos e conceituais, procuro os alinhavos para esgarçá-los, descosturá-los, querendo novos ajustes, outros arremates. O cerzimento parece frágil ante tantas tensões, mas o que quero destacar na exposição de abordagens e questionamentos sobre a pesquisa no ensino superior, no uso de procedimentos artísticos nas investigações de estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, não é tanto a solidez da linha, mas os diferentes pontos onde a agulha tece sua marca e desenha novos engates, possibilitando outras reflexões e atitudes.

Entre leituras, percepções e experiências, algumas situações produziram marcas mais tênues, outras, desestabilizadoras. A minha aproximação com textos que discutem a potência das relações entre pesquisa, práticas artísticas e ensino de arte – e vinculados à abordagem de investigação denominada Pesquisa Educacional Baseada em Arte¹ (PEBA) – se iniciou em 2008 com a leitura de artigos de Elliot Eisner, considerado o precursor desse gênero investigativo; de Rita Irwin, relacionado à variante denominada A/r/tografia² e que integra teoria/pesquisa, ensino/aprendizagem e arte/produção; e de Fernando Hernández, sobre o contexto histórico da Investigação Baseada nas Artes. Um enfoque que atraiu a minha atenção pelas relações que estabeleciam entre as atividades artísticas e de investigação educacional, mas que permaneceu no campo hipotético e reflexivo sobre a potencialidade da arte em ampliar a compreensão de ideias e práticas sociais, sem afetar em grande medida a minha prática profissional como professora formadora em um curso de Licenciatura em Artes Visuais.

No primeiro semestre de 2010 participei de uma disciplina de pós-graduação na Universidade de São Paulo, ministrada pela professora Dra. Sumaya Matttar, intitulada Professores de arte: formação e prática educativa, que enfatizou a aprendizagem artística

¹ Nesse trabalho adotarei o termo Pesquisa Baseada em Arte na Educação, com manutenção da sigla PEBA, seguindo a orientação de alguns autores, como Richard Siegesmund (2008), de que é uma pesquisa baseada em arte aplicada na área de educação.

² “A a/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual)”. A/R/T é uma metáfora para Artist (artista), Researcher (pesquisador), Teacher (professor) e Graph (grafia, escrita, representação). (DIAS, 2013, p. 25).

como processo educativo, vinculado ao percurso formativo do professor de Arte. As propostas no formato de narrativas e de relatos de experiência se transformavam em pistas para outros modos de ensinar e aprender arte e assim realizamos trabalhos visuais e performáticos (Figuras 2 e 3) nos quais discutimos nossa trajetória de vida e de profissão, encharcados de marcas, descobertas, leituras e trocas. A aprendizagem pela experiência, “metendo a mão” no que queríamos discutir e apresentar oportunizou momentos de ousadia e de receios – tateávamos na tentativa de construir um discurso visual com marcas identitárias –, e distintos modos de escuta e de diálogo. Ocorria a percepção de novas aberturas, a prática de outras leituras, ao mesmo tempo em que revelávamos um pouco de nós nas escolhas visuais, nas ações performáticas. Um misto de prazer, de incômodo, de surpresa. Com o outro, com si mesmo (Figura 8).

Em 2012, também em São Paulo, acompanhei uma série de encontros promovidos pela Dra. Cecília Salles sobre os processos de criação de um trabalho artístico; as etapas, dúvidas, tentativas e percursos que são o próprio trabalho em movimento, em construção, em metamorfose. Processos que, segundo Salles (1998), revelam tessituras formadas por complexos modos de apropriação, transformação e ajustes que muitas vezes não são visíveis no trabalho final. Tivemos acesso a alguns destes materiais: anotações, fotografias, esboços, cartas, percebendo os inusitados e variados modos de reflexo na obra finalizada.

Assim, os debates e exercícios propostos por Mattar e Salles me auxiliaram a rever as minhas relações e também o meu distanciamento com os processos estéticos e criativos na docência em Arte e se situam como uma “entrada” mais vivencial com metodologias artísticas de investigação. Ainda que tenha formação em Educação Artística (Licenciatura curta, UFPR, 1982) e em Pintura (Bacharelado, EMBAP, 1987), a minha atuação como professora de arte na educação básica e posteriormente no ensino superior separou/afastou em graus diversos o processo de criação do exercício da docência em arte. O primeiro, ainda que incrustado de regras e de domínios técnicos a serem alcançados, incentivava o devaneio, a ousadia em construir outros modos de representação. O segundo, a docência, situou no campo dos “espaços estriados” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 180) e composto de normas e programas a serem seguidos e que definiam os limites das minhas aulas e o que avaliar nos processos e resultados dos estudantes. Sim, havia respiros de criação, mas não conseguia fazê-los com intensidade no espaço escolar; essa era a minha sensação.

De certo modo, e irrigada de leituras e experiências, duas situações (ATO UM e DOIS) produziram abalos no modo como eu mantinha – com certa dose de inconsciência – distinções entre conhecimento formal, ensino de arte e a experiência visual/artística. Apresento estes relatos na sequência, combinados com outras situações relacionadas ao espaço da arte na escola com o intuito de revelar os variados fios da trama que constitui este trabalho. Ou seja, ao apresentar e discutir a pesquisa na graduação, os paradigmas da ciência, as relações possíveis entre arte, docência e investigação, procuro costuras e sentidos, mas também as descosturas (in)visíveis no espaço escolar e no ensino superior para perceber o que se alinha e o que se descarta em determinadas condições e escolhas.

Por trabalhar em um curso de Licenciatura em Artes Visuais e desde 2007 em disciplinas relacionadas à pesquisa, percebo o estranhamento dos estudantes com o exercício de investigação, com o rigor deste trabalho, e atuo em situações que separam a poética da docência, o discurso escrito do artístico. Desse modo, e com o intuito de procurar sentido para o exercício da pesquisa na formação inicial de professores de Artes Visuais e para o que realizo no ensino superior, ingressei no programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2011 e aos poucos direcionei minha atenção para pesquisadores que discutem a autoria da escrita, as amarras da pesquisa, as tensões entre o campo político e educacional (FISCHER, 2005; CORAZZA, 2007, BRZEZINSKI, 2008).

Também retomei com nova curiosidade a leitura de textos que aproximam narrativas artísticas de experiências formativas e sobre este gênero emergente de investigação: a Pesquisa Baseada em Arte, com foco na educação – a PEBA. A literatura no Brasil sobre esta abordagem ainda é escassa (TELLES 2006; PESSI, 2008; DIAS, 2011; DIAS; IRWIN, 2013; MARTINS; TOURINHO, 2013) e fortemente embasada em autores estrangeiros (McNIFF, 1998; EISNER, 1998, 2002; SULLIVAN, 2004; IRWIN; COSSON, 2004; EISNER; BARONE, 2006, 2012; SPRINGGAY et al., 2008; HERNÁNDEZ, 2008). Os dilemas enfrentados na escola e na universidade sobre as especificidades e distinções entre poética e docência, pesquisa e ensino, transformaram o meu interesse por esta abordagem em desejo.

Queria saber mais, aprofundar leituras, discutir, entender sua configuração e usos por pesquisadores e professores de Arte. Respirei fundo e embarquei para os Estados

Unidos para um estágio de dez meses³ na Northern Illinois University (NIU), com supervisão do professor Dr. Richard Siegesmund, autor de publicações sobre a PEBA (*Arts-Based Educational Research – ABER* em inglês), participante do grupo especial da PEBA na Associação Americana de Pesquisadores em Educação (AERA) e em constante debate com pesquisadores norte-americanos, canadenses e europeus sobre possíveis critérios de análise para os trabalhos resultantes desta abordagem de investigação.

Um período de intensas vivências, leituras, aprendizados e discussões. Participei como ouvinte de aulas na graduação e na pós, assisti o estágio na escola de um grupo de estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, inscrevi-me em congressos e workshops e realizei trabalhos com apresentação de argumentos visuais e textuais. Neste período também tive acesso a autores que questionam a PEBA e sua acomodação a formas de representação e de comunicação; assim como analisei pesquisas e assisti comunicações de trabalhos que reforçam a importância desse enfoque investigativo para a alteração de procedimentos e de modos de questionar e revelar saberes.

Um turbilhão de experiências que mescladas com minha trajetória e lugar em um curso de Licenciatura em Artes Visuais – como supervisora de estágio de 1999 a 2008, como coordenadora de curso de 2007 a 2011 e em disciplinas de pesquisa desde 2007 – se concretizaram em indagações propulsoras desta escrita:

- Qual o conceito contemporâneo pregnante de professor e de pesquisa que tem norteado a inserção de práticas de investigação na formação desse profissional?
- Qual a repercussão no conhecimento escolar em arte da distinção estabelecida epistêmica e teoricamente entre o conhecimento científico hegemônico sobre arte e outros saberes – sensíveis, cognitivos, culturais?
- Quais os pressupostos da Pesquisa Baseada em Arte na Educação e em que esta abordagem de investigação modifica as relações entre prática artística, leitura de si e produção de conhecimentos?

³ Com bolsa de estágio de doutoramento no exterior fornecida pela CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, processo BEX 4412/13-3.

Para adensar essas questões, o trabalho foi estruturado em duas partes: *Artesania da pesquisa no ensino superior* e *Outros modos de conhecer*. A primeira é composta por dois capítulos: início com apontamentos sobre a pesquisa na universidade e o ingresso de modo mais formal na graduação e mais especificamente na formação de professores, instaurando relações e tensões da prática de pesquisa realizada por professores com o conceito denominado professor-reflexivo (SCHÖN, 2000; PIMENTA, 2002). Autores de concepção marxista são inseridos (MORAES, 2009; DUARTE, 2010) para revelar subtrações ocorridas em enfoques qualitativos de formação profissional que exaltam as pesquisas e práticas focadas na reflexão da ação ao mesmo tempo em que questionam as teorias, consideradas “meros discursos a respeito do mundo” (DUARTE, 2009, p. 589). A tensão de pesquisas centradas na empiria atravessa as reflexões deste trabalho em diversos momentos. No capítulo 2 discuto aspectos do curso de Licenciatura em Artes Visuais, do trabalho do professor e das reformas educativas, salientando o espaço “*sub judice*” da arte no *corpus* formativo e hegemônico dos saberes a serem ensinados na escola. Situações exarcebadas pela atuação de professores leigos na disciplina de arte e da manutenção da polivalência – ensino de diversas áreas da arte (dança, música, artes visuais e teatro) por um mesmo professor – e que reduzem a inserção da arte como área de conhecimento, na formação escolar e cultural dos alunos. possibilitam uma compreensão mais ampla dessa formação em pesquisa e dos condicionantes demarcados pelos espaços de formação e de atuação.

Na segunda parte, destaco no capítulo 3 a seara do conhecimento científico, dos paradigmas dominantes e os espaços de fronteira, dos excessos de experiência (SANTOS, 2000) e saberes emergentes, para situar o amplo campo da pesquisa qualitativa (DENZIN; GIARDINA, 2013, 2014) e suas ramificações denominadas pós-estruturalistas e pós-modernistas nas quais se situa a pesquisa baseada em arte. Procuro tensionar estas abordagens com autores que discutem os motivos para o que se denominou “o fim da teoria” (MORAES, 2009) e outros, alicerçados nas relações de poder e de desigualdade (APPLE, 2001; APPLE; AU; GANDIN, 2011) para situar o “entrelugar” da PEBA no contexto da ciência contemporânea e da sociedade neoliberal.

No quarto capítulo apresento os meus contatos iniciais com a PEBA através de artigos e pesquisas no Brasil que discutem e utilizam esta abordagem de pesquisa, para em seguida relatar aspectos do meu estágio de doutoramento na *Northern Illinois University* de

setembro de 2013 a junho de 2014. Nesse período realizei várias leituras, participei de disciplinas, conversei com pesquisadores, assisti palestras e apresentações de trabalhos.

O relato apresentado é transversado por essas experiências e mais especificamente pela minha participação em dois workshops sobre a PEBA e a análise de uma pesquisa de doutorado⁴ nesse enfoque e que recebeu duas importantes distinções no cenário norte-americano em 2014. Com base na análise dessa pesquisa também saliento as fragilidades que percebo nessa abordagem de investigação cruzando com autores que questionam determinadas posturas e encaminhamentos atrelados a recentes trabalhos de investigações artísticas com foco na educação.

Realizo, como parte do capítulo 5, um levantamento das principais discussões realizadas nos congressos de pesquisa artística e baseada em arte que aconteceram em Barcelona (2013), Granada (2014) e Porto (2015), destacando a presença brasileira nesses eventos. Finalizo o capítulo com ponderações sobre o lugar possível da PEBA na formação em pesquisa do professor de artes visuais salientando as contribuições para a especificidade profissional pelo uso de práticas artísticas como processo e como produto da investigação e a necessidade de aprofundamentos teórico-práticos para a leitura das visualidades reveladas.

Esse foi o método escolhido e eu o apresento em primeira pessoa, fazendo relações entre estudos teóricos, trajetórias e experiências – uma “metamemória” (SOARES, 1990). Ainda que o uso da primeira pessoa do singular tenha virado “uma moda e até uma praga na escrita e na produção artística e acadêmica contemporânea” (REGO, 2014, p. 784), a minha escolha está intimamente relacionada às indagações que me afetam e que demarcam posturas frente ao estudo realizado. Desse modo apresento narrativas exploratórias e interpretativas com o objetivo de destacar impressões e posicionamentos, assim como as clarezas e sombras dessa forma de investigação focada no sujeito e nas representações artísticas como modo de indagação e de discurso pessoal. Como parte dessa empreitada, construo narrativas que revelam uma polifonia de autores, escutando e apresentando vozes distintas que em certos momentos são também contraditórias frente ao enfoque desse

⁴ A leitura da tese de Brooke Hofsess se transformou em um artigo escrito em conjunto (VASCONCELLOS; SIEGESMUND, 2015) e apresentado na 3rd *Conference on Arts-Based Research and Artistic Research* em Porto, Portugal (<http://3c.nea.fba.up.pt/node/21>).

trabalho: a Pesquisa Baseada em Arte na Educação. Um exemplo é a aproximação da visão dialética marxista com a pós-modernista na qual apresento questionamentos sobre as concepções de formação e de pesquisa atreladas ao conceito de professor reflexivo com o propósito de evidenciar o que se mantém e o que se retira no lastro teórico dessa abordagem e as consequências dessas escolhas.

Esta pesquisa pretende contribuir para o aprofundamento do debate sobre a ciência enquanto forma de conhecimento e prática social, tensionando o *statu quo* do que se constitui como saber e que confere inteligibilidade ao presente e ao passado para dar sentido e direção ao futuro (SANTOS, 2006). Com mais vigor, esta pesquisa intenta situar a PEBA como possibilidade formativa e de pesquisa para o/a professor/a de artes visuais, ressaltando suas contribuições para uma formação em pesquisa que dê visibilidade e peso ao processo artístico, às narrativas produzidas pelos sujeitos, sem retirar os alicerces teóricos e conceituais que fundamentam e fomentam pensamentos divergentes e aprofundamentos críticos.

Por fim, as cinco micronarrativas que apresento a seguir são alinhavos, pontos tensos que se cruzam com os apontamentos e debates apresentados nessa tese, alterando e apurando o sabor/saber do objeto deste estudo. Como um processo que se revelou parte deste trabalho, insiro o ATO SEIS ao final, como um cordão que me envolve e me entrelaça nessa escrita, nessa vivência, nesse desejo de fazer/mudar/sentir/questionar as minhas práticas e estudos.

RUGOSIDADES EM CINCO ATOS

ATO UM

2012. Dirijo-me ao prédio da faculdade em que trabalho. Trajeto conhecido. Subo a rampa, assino o ponto e me dirijo à sala no segundo andar. Paro e respiro fundo. Estaria com receio? A tensão no rosto confirma. *Novo* ano letivo, *novos* alunos, *nova* disciplina, *novos* conteúdos. E a minha primeira experiência com estudantes ingressantes no curso.

A sala não está muito cheia. Dou mais uma olhada no material que preparei e me detenho em alguns detalhes. Olho o relógio e decido iniciar a aula. Cumprimento o grupo, me apresento, comento sobre a faculdade, o curso e em seguida peço que se apresentem e me contem como souberam da instituição e por que escolheram a Licenciatura em Artes Visuais.

Escuto as narrativas, os desejos, as hesitações. Um caminho a se trilhar por estes cenários, mas estamos no primeiro dia. Escrevo no quadro o título da disciplina: Metodologia de Pesquisa. Faço novas indagações e percebo a participação de alguns, o silêncio de outros. Mudo de estratégia e peço que escrevam sobre o ato de pesquisar e qual o sentido da pesquisa para o trabalho do/a professor/a de artes visuais.

Entregam as anotações manuscritas na aula seguinte. A maioria ressalta a importância da pesquisa para conhecer e aprofundar conceitos e teorias, para subsidiar a preparação de aulas. Sendo alunos ingressantes em um curso de artes visuais, lanço uma nova proposição: discutir essas questões em um trabalho artístico ou de seleção de imagens. Queria conhecer suas escolhas imagéticas; como relacionavam o pensamento com a produção artística.

Junto algumas mesas no centro da sala para que os trabalhos sejam colocados ali. Circulamos, olhamos, comentamos. Cada um fala do seu trabalho – satisfação, timidez, troca – e a conversa sobre as produções se intensifica.

A aula acaba. Fico matutando por horas. Surpresa, estranhamento, dúvidas. Alguns trabalhos retrataram o que o/a estudante escrevera sobre pesquisa. Outros não. Contradizem o escrito, revelam novos sentidos, outras possibilidades⁵. Como lidar com isso?

⁵ Alguns destes trabalhos participam dos registros visuais desta tese: Figuras 04, 07 e 27.

ATO DOIS

2011. Os estudantes estão aguardando. Hoje divulgarei as linhas de pesquisa dos professores do curso para que selecionem possíveis orientadores para seus trabalhos de conclusão de curso. O que escolher? História da arte? Poéticas? Formação do professor? Novas tecnologias? Semiótica? Material didático?

Uma estudante vem falar comigo. Quer relacionar o seu processo de criação na disciplina de gravura com a formação docente em artes visuais. Poética e ensino em um mesmo trabalho. Duas linhas de investigação, o que fazer? Como aprofundar diferentes áreas? Desistir ou insistir nessa questão?

Uma solução se delineia: designar dois orientadores, um da linha de poética e outro, do ensino. Um e outro, isto e aquilo, caixinhas e caixotes. E assim o trabalho foi se constituindo, disperso, frágil, com poucos cruzamentos e muitas rachaduras.

Colocam-se autores aqui, inserem-se processos acolá e uma linha invisível costura/corta o trabalho. Dois encaminhamentos, uma estudante; duas concepções, um curso. Estranheza, perda, incompatibilidade, conflito.

E as flores gravadas não desabroçam.

ATO TRÊS

2010. Recreio. Estou na sala dos professores aguardando o horário de mais uma atividade de estágio e me sento perto da professora de arte. A diretora aparece e pede a palavra: a Secretaria de Educação está elaborando um documento para mudança da carga horária de disciplinas e Arte passará a ter duas horas semanais.

Alvoroço geral. Vozes se destacam: “que absurdo!”, “estamos perdendo a nossa carga horária e daqui a pouco vamos brincar de ensinar”, “não a esta tentativa de enfraquecimento da educação”.

Sinto-me em uma batalha na qual a professora de Arte e eu somos os inimigos. Estamos lutando contra o que e quem? A sensação de desânimo, isolamento e perda nos consome.

Semanas depois, recebo a informação de que foi aprovado o documento estadual que estabelece o quantitativo mínimo de duas horas semanais para as disciplinas da base nacional comum. A Arte faz parte. Será?

O que faço com este gosto amargo que teima em permanecer?

ATO QUATRO

2007. Nova escola, a ênfase é humanista, na formação de valores, e marca o início do ensino médio para o meu filho. Vejo a lista de disciplinas e me surpreendo: cadê a de Arte?

Participo da reunião de pais e refaço a pergunta. “Os conteúdos de Arte estão inseridos na disciplina de história e de português”, responde a coordenadora pedagógica. A maioria dos pais se tranquiliza, afinal, é expressivo o percentual de alunos desta instituição que são aprovados no vestibular.

Recorro à Secretaria de Educação. Recebem a minha denúncia, mas nada fazem.

Entre tantos problemas, Arte?

ATO CINCO

2007-2013. Professora, quantas páginas *precisa ter* um trabalho de conclusão de curso?

Os relatos-memórias apresentados são marcas que me afetam sem serem, de fato, os fenômenos estudados neste trabalho. Apresento-os aqui porque desvelam algo importante: que os caminhos e práticas de investigação que me propus a realizar nesta tese são reflexo e consequência de minhas vivências e perturbações nas quais os episódios apresentados se curvam sobre mim – me dobram – expondo o modo como interajo com as ideias, experiências e jogos de saberes e poderes apresentados em cada capítulo.

Quero advertir o leitor que as narrativas, devaneios e ponderações que constituem o corpo e a alma deste trabalho se situam como labirintos tortuosos e que propositalmente inviabilizam saídas fáceis, respostas simples. O meu andar desnorteado, que retorna por vezes a lugares apresentados anteriormente, produzem riscados, marcas, e também sobreposições e conflitos. Este é o desenho desta pesquisa, sua essência: sair do sabido, do caminho seguro, para desorientar-se, permitindo-se o engajamento em novas políticas de verdade, “colocando em funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos” (CORAZZA, 2002, p. 109).

Não quero ficar à margem e sim mergulhar e rebater com minhas vivências e pontos de vista o que tateio com os pés, mãos, olhos e mente. Quero me enredar nas insatisfações percebidas, nas tentativas formuladas por outros, sem medo de parar, de mudar de percurso, de ser contraditória. Por isso a escrita em primeira pessoa, por isto um andar cuidadoso e por vezes indeciso, analisando e tensionando pressupostos desse campo de investigação emergente no qual se situa a Pesquisa Baseada em Arte na Educação.

P A R T E I

ARTESANIA DA PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR

Figura 4 - Trabalho da estudante Lisa Storti realizado para a disciplina de Metodologia da Pesquisa (FAP, 2012)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

CAPÍTULO 1

A PESQUISA NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

1.1 A PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

O ingresso no “mundo” acadêmico, como estudante de graduação, traz várias expectativas, entre elas o contato e o aprofundamento de saberes e atitudes próprios da profissão escolhida. No caso da Licenciatura em Artes Visuais – meu espaço-lugar de investigação e atuação profissional – as diversas experiências na escola nem sempre rompem uma relação acrítica e factual com a arte e a cultura visual e, assim, essa percepção construída nas aulas de Arte e em tantas outras experiências culturais precisa ser analisada, confrontada e ampliada no ensino superior, o que envolve o domínio de conteúdos, práticas específicas, aprofundamentos teóricos e modos de uso e de investigação que produzirão posturas balizadoras das futuras ações profissionais.

Mas essa ação formativa realizada no ensino superior não é um campo neutro de preparação e de qualificação para o trabalho e revela tensões históricas, com embates e assimilações de políticas públicas e programas de governo assim como de tendências internacionais na área educacional. Um complexo cenário que afeta e altera o conteúdo e a forma do que se ensina.

Nos últimos dez anos houve um relativo aumento do número de estudantes nas instituições de ensino superior brasileiras⁶ e por isso pode nos causar estranheza a afirmação de Anísio Teixeira (1988, p. 164) de que a história da criação de universidades no Brasil revela “uma singular resistência do País a aceitá-la”, visto que o interesse em instituir um espaço aglutinador de saberes e áreas de formação, manifestado em diversos projetos e discursos, foi postergado pela Coroa⁷, Império e grande parte da Primeira República (1889-1930), tornando-se fato concreto primeiro em países vizinhos como Argentina, Chile, Bolívia

⁶ O Censo da Educação Superior de 2013 revelou que de 2003 a 2012 praticamente dobrou o número de pessoas que frequentam o ensino superior, passando de 16,6% para 28,7% da população brasileira (BRASIL, INEP, 2013).

⁷ A vinda da Coroa Portuguesa para residir no Brasil em 1808 propiciou a criação das primeiras escolas isoladas de educação superior no país, entre elas a Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro (AIBA), criada em 1826 e que inaugurou o ensino artístico em moldes similares aos das academias de arte europeias (<http://enciclopedia.itaucultural.org.br>).

e Peru⁸, e somente em 1912, por força de movimentos locais e amparada pela Lei Rivadavia Corrêa do Ensino Superior e Fundamental (Decreto nº 8.659 de 5 de abril de 1911) que retirava da União o monopólio da criação de instituições de ensino superior, surge a primeira universidade brasileira, a do Paraná⁹. O fato de ter durado três anos, com sua restauração efetiva somente em junho de 1946 pelo Decreto-Lei nº 9323 da União, justifica o posicionamento de vários autores que consideram que a primeira universidade brasileira foi a do Rio de Janeiro, fundada em 1920 (SGUISSARDI, 2004). Ambas resultaram da reunião de várias escolas de ensino superior, uma concepção francesa denominada “modelo napoleônico¹⁰” e que se baseava na incorporação de unidades preexistentes, com campos de conhecimento não integrados e independentes, dedicada à formação especializada e profissionalizante. A pesquisa se desenvolvia precariamente, “à margem da formação profissional, considerada finalidade primeira e quase única da universidade e em especial do ensino” (COÊLHO, 2006, p. 43); uma visão pragmática de ensino com vistas à preparação para o mercado de trabalho e que permanece como escopo de diversas políticas públicas e de programas ofertados em instituições de ensino superior no Brasil.

Esse modelo de universidade foi também combatido e até sobreposto em determinados momentos da história brasileira pela concepção alemã denominada “modelo humboldtiano¹¹” (a história da Universidade de São Paulo, entre outras, revela ações de filiação, de fortalecimento e também de fracasso nessa direção), pautada na indivisibilidade entre o saber, o ensino e a pesquisa, com ênfase na formação geral, humanista e profissional, com autonomia relativa diante do Estado e dos poderes políticos, de visão mais

⁸ Enquanto as Américas Espanhola e Inglesa tiveram acesso ao ensino superior desde o período colonial, o Brasil precisou aguardar a vinda da Família Imperial para que surgissem as primeiras instituições culturais e científicas no país. Disponível em: <http://universidades.universia.com.br/universidades-brasil/historia-ensino-superior/>. Acesso em: 11/04/2015.

⁹ A Universidade do Paraná foi fundada oficialmente em 19 de dezembro de 1912 e iniciou suas atividades de ensino na segunda quinzena de março de 1913, portanto, antes da fundação da Universidade de Manaus, que data de 13 de julho de 1913. Disponível em: <http://www.ufpr.br/portafulpr/a-mais-antiga-do-brasil/>. Acesso em: 11/04/2015.

¹⁰ Esse modelo surgiu em maio de 1806, na França, quando Napoleão Bonaparte criou a Universidade Imperial. É caracterizado pelo monopólio estatal, a manutenção da laicização introduzida pela Revolução Francesa, a divisão em faculdades compartimentalizadas e a importância atribuída à colação de grau e ao Diploma como requisito para o exercício da profissão (ROSSATO, 1998).

¹¹ O filólogo Guillermo de Humboldt, um dos fundadores da Universidade de Berlim (1810), defendia “a pesquisa como função primordial da universidade, ao lado do ensino, concebendo o trabalho científico como livre de quaisquer tipos de injunções e solitário na sua essência” (DE PAULA, 2002, p. 151).

idealista e acadêmica e constituída em grande escala por professores em regime de tempo integral (DE PAULA, 2002).

De 1920 a meados de 1960 vários estudiosos como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes participaram de intensos debates sobre a natureza e fim do nosso ensino superior e a reforma universitária entrou na pauta política. Kátia Lima (2006, p. 30-31) ressalta que “o imperialismo e o capitalismo dependente” fundamentam e justificam o “padrão dependente da educação superior historicamente vigente em nosso país”. A reforma de base encabeçada por Florestan Fernandes tinha como propósito a ruptura com esse padrão dependente de desenvolvimento e de ensino superior para oportunizar, na superação da dependência, a elaboração de um projeto socialista de educação e de sociabilidade.

Mas o golpe militar alterou a condução desse movimento e o que se efetivou foi uma “reforma universitária consentida” (FERNANDES, 1970, p. 969) na qual o regime militar realizou adaptações aos moldes da racionalização e da eficiência para a consolidação de um projeto de desenvolvimento associado e dependente dos centros hegemônicos do capitalismo internacional (SGUISSARDI, 2004, p. 39). E assim a reforma universitária, atrelada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5540/68, aos Decretos-Lei nº 53 e 252 do Governo Castelo Branco e aos acordos estabelecidos entre Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), foi implantada sob a égide do Ato Institucional nº 5/68. Essa reforma espelhou um novo modelo de crescimento que instituiu diretrizes à produção do conhecimento e ao processo de pesquisa a serem realizados pelas universidades brasileiras. Nesse novo modelo, a instituição universitária deveria associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), pela via da racionalização e da fragmentação do trabalho intelectual (FERNANDES, 1970; DE PAULA, 2002).

Do ponto de vista prático, instituiu a obrigatoriedade do regime departamental, a carreira docente federal, a extinção da cátedra vitalícia e também formalizou a associação ensino e pesquisa e a consolidação da pós-graduação (SGUISSARDI, 2004, p. 39-40). Foram realizadas mudanças organizacionais e institucionais que não alteraram o padrão dependente de educação superior, o que foi amargamente denunciado por Florestan Fernandes ao afirmar que a reforma tornou-se uma “manifestação da tutela política”

(1970, p. 969). Prevaleceu, nas sugestões práticas, “uma visão atomizada, instrumentalista e oportunista, de um imediatismo contraproducente” (FERNANDES, 1970, p. 981), endossando a antiga contradição exposta pelo italiano Giuseppe di Lampedusa: “para que as coisas permaneçam iguais, é preciso que tudo mude¹²”.

Como uma das consequências dos acordos MEC-USAID, destaco a inserção da Educação Artística no currículo escolar e a instauração de cursos superiores para a formação polivalente deste profissional com habilitação para atuar nas áreas das artes plásticas, dança, música e teatro. O que quero destacar é que ao mesmo tempo em que os cursos superiores de educação artística são implantados, o modelo humboldtiano vigente em diversas universidades é rompido pela reforma universitária, que circunscreve a pesquisa na pós-graduação enquanto à graduação “caberia a formação dos quadros de profissionais especializados para atender às demandas do ‘modelo’ econômico, então denominado de milagre brasileiro” (BRASIL, 2013, p. 15).

Esse quadro não foi superado na Constituição de 1988, conforme sentenciam vários pesquisadores. Para Ildeu Coêlho (2006, p. 44) desde o golpe militar e, sobretudo, nos anos de 1990, “a universidade tem manifestado pouco interesse em perguntar por sua natureza”. Ao mesmo tempo em que ocorreram transformações no ensino superior na década de 1990 – com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996 e a instauração de políticas de incentivo à universalização e ao crescimento da oferta de cursos no ensino superior – houve também uma redução do espaço de cultivo do pensamento, do trabalho intelectual. Confirma-se e mantém-se a esfera das carências, das necessidades, da dependência e da heteronomia. (COÊLHO, 2006, p. 48-49). A quem interessa essa política de formação?

A denúncia de vários pesquisadores é que as reformas realizadas nas últimas gestões de governo mantêm e aprofundam o “padrão neoliberal dependente de educação superior”. Como exemplos, Lima (2006, p. 37) destaca a diluição de fronteiras entre o público e o privado, com alocação de verbas públicas para instituições privadas; o compromisso social da universidade limitado à disseminação e transferência de conhecimentos e tecnologia

¹² Uma das mais famosas citações do livro “O Leopardo”, de Giuseppe Tomasi de Lampedusa, um clássico da literatura italiana da primeira metade do século XX (DIAS, 2007).

produzidos nos países centrais; a diversificação de instituições de ensino superior e de cursos sequenciais e a distância, com certificação em larga escala, viabilizando a quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, uma “adaptação ou reeducação técnica e ético-política da população brasileira ao projeto de sociabilidade, cujo horizonte se restringe à ‘humanização’ do capitalismo” (NEVES, 2006, p. 5), e no qual a educação escolar e a formação de professores têm papel de relevo.

Os princípios norteadores da constituição e das transformações do ensino superior no Brasil apresentados, revelam “ideias-força” (CÊA, 2006, p. 43), que consubstanciam ações de adaptabilidade ao neoliberalismo, de atordoamento do sentido de uma formação acadêmica, de contradições entre a expansão de acesso e a crescente descaracterização da educação superior como espaço de produção e de socialização de saberes. Estou neste espaço, sinto as pressões e a minha intenção, meu desejo, é mostrar o que se esfacela e o que conseguimos escorar e alterar enquanto sujeitos-coletivos-formadores-batalhadores em um curso de Licenciatura em Artes Visuais

Desse modo, e como matéria da agulha com que costuro esta escrita, está a postura política e crítica, aliada ao desejo de autonomia e de integração da formação universitária, envolvendo produção de conhecimentos, percepção e transformação de atitudes e posturas, por professores e estudantes.

1.2 QUE PROFESSOR PARA QUAL PESQUISA?

Vale lembrar que a estrutura atual da educação superior no Brasil foi formalizada e normatizada na Constituição Federal de 1988, nossa “Carta Magna” que também referendou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O vínculo entre as três instâncias mantém-se presente na LDB de 1996, em vigência, sendo que uma relação mais ordenatória entre formação e pesquisa está explicitada no inciso III e IV do artigo 43:

III – Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação (BRASIL, 1996, p. 15).

A interpretação e a operacionalização dessa relação ocorrem de maneiras diversas nas instituições de ensino superior, com norteamientos mais regulatórios nas universidades. Cumpre ressaltar que diversos decretos de regulamentam o sistema federal de ensino aprovados em 1997 e 2001¹³ romperam com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão do ensino superior, tornando obrigatório apenas para as universidades, em expressa contrariedade ao artigo 207 da Constituição Federal. Considerando que das 2.365 instituições de ensino superior brasileiras, menos de dez por cento são universidades – 190 universidades, 131 centros universitários, 2004 faculdades e 40 institutos federais de educação (BRASIL, INEP, 2013) –, a desvinculação demarca um cenário preocupante de uma formação superior destituída de sua base de acesso e de produção de conhecimentos pela pesquisa.

Antonio Severino (2006) observa que apesar dos avanços conceituais demarcados pela LDB, as políticas oficiais de implementação provocaram retrocesso na qualidade de formação de professores. As resoluções do Conselho Nacional de Educação nº 1 e nº 2 de 2002, referentes às diretrizes para a formação de professores para a educação básica em nível superior (licenciaturas), apresentam elementos que merecem destaque. Uma duração mínima de 2800 horas dos cursos distribuídas em, no mínimo, três anos, sem incorporar as manifestações de diversos educadores para uma duração de ao menos 3200 horas em quatro anos (LINHARES; DA SILVA, 2003).

Também a forma de distribuição dessa carga horária em diferentes componentes curriculares fere a autonomia universitária ao definir a priori onde cada quantitativo deve estar alocado. Somado à falta de clareza de conteúdos do campo pedagógico-educacional e uma concepção de ensino-aprendizagem controversa, delineia-se para a escola, cursos

¹³ O Decreto nº 2.207 de 15/04/1997 e o nº 2.306 de 19/08/1997 regulamentam o sistema federal de ensino, e o nº 3.860 de 09/07/2001 dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições.

superiores e professores “um território amuralhado, separando-o das outras dimensões sociais e históricas e inviabilizando qualquer crítica que tensiona as esferas de produção econômica, cultural, política e ética” (LINHARES; DA SILVA, 2003, p. 59).

Célia Linhares e Waldeck Carneiro da Silva perguntam: “que intencionalidade política está embutida nesta escolha?” (2003, p. 60). Esses isolamentos/compartimentos se transformam em escudos que impedem relações, ampliações e conseqüentemente fornecem uma visão estreita da docência, relacionada a tarefas de “caráter individual, fragmentada e aditiva, sem o estabelecimento de relações dialéticas que nos fazem sempre interdependentes de nossa sociedade”. O que se conclui pelo teor e análise das diretrizes é a construção de “um tipo de messianismo pedagógico, transferindo para os ombros dos professores o peso de uma problemática que, embora afete sua formação, a transcende enormemente” (LINHARES; DA SILVA, 2003, p. 60). E, nesse quadro, a competência aparece como uma concepção nuclear na formação do professor.

Outro alerta, e também focado na análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, é de Iria Brzesinski (2008). Para a autora, os componentes do corpus doutrinário “reduzem os horizontes de formação científica do professor para atuar na educação” (BRZESINSKI, 2008, p. 184) e aprisionam a investigação realizada nos cursos aos limites da prática pedagógica, na aquisição de competências para o exercício técnico-profissional no lugar da formação teórica e acadêmica. Dilemas que revelam conexões (com suas contradições) entre currículo, políticas de formação docente e as condições de trabalho e de carreira.

É certo que as análises apresentadas não revelam uma situação específica da educação. “Todos os embates têm múltiplas interconexões, como as implicadas na esfera da produção material e das políticas econômicas” (LINHARES; DA SILVA, 2003, p. 18), mas é vital a consciência de que as submissões e aprovações de propostas educacionais se realizam em um campo de forças econômicas que modelam e até aleijam as proposições iniciais.

No coletivo, como o da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), temos conseguido alguns avanços, como a demarcação da especificidade de área artística na formação superior. Urge saber o que queremos e como continuar esta luta e resistência. Acredito que ações imbuídas de fundamentação e critérios têm condições de alterar determinadas situações. Alguns municípios (poucos!) já realizam editais nas áreas específicas e na cidade de Florianópolis representantes da Associação de Arte Educadores de Santa

Catarina – a AAESC – tem lugar, voz e voto no Conselho Estadual e Municipal de Cultura. Pequenos, mas ainda assim, avanços.

O que destaco nos apontamentos apresentados, e amparada por Severino (2006), é que a aprendizagem, a formação para a docência, só será significativa se for sustentada pela permanente atividade de construção do conhecimento e de produção de pensamentos divergentes. É nesta perspectiva que Selma Pimenta (2006, p. 69), em conjunto com um grupo de pesquisadores da educação, analisa o trabalho docente e o “papel da pesquisa na formação e na prática de professores” e a problemática do professor pesquisador. Esse conceito e os conflitos derivados norteiam a escrita desta tese.

1.3 O PROFESSOR PESQUISADOR: AS MARCAS DAS DOBRAS

A literatura em torno do professor pesquisador/propositor/reflexivo cresceu exponencialmente nas últimas décadas e faz parte das referências bibliográficas de diversos cursos de formação acadêmica e continuada de professores. Contudo, e por ser um conceito muito aberto, assumindo diversos enfoques e formatos, pode ser usado para o bem ou para o mal, fortalecendo ou banalizando o papel da pesquisa na formação docente.

Na discussão sobre a formação em pesquisa no ensino superior, quero destacar alguns atritos entre pesquisa acadêmica e a realizada por professores porque reverberam nos posicionamentos de vários autores e na estigmatização de hierarquias entre a produção da Academia e a realizada por professores da escola. O termo “professor pesquisador”, até recentemente, vinculava-se ao professor universitário, em referência a sua titulação de mestre ou doutor e ao seu trabalho de investigação e de produção de conhecimento, com divulgação dos resultados em periódicos e congressos. O status acadêmico ainda permanece extremamente ligado às atividades de pesquisa realizadas pelos professores, uma das evidências está no valor que esse tipo de atividade assume no processo de ingresso e de promoção na carreira docente e também de avaliação de programas, principalmente os *stricto sensu* (SANTOS, 2001).

Na sua obra intitulada *Homo academicus*, de 1984 (publicada em português em 2013), Pierre Bourdieu apresenta um estudo de seu próprio espaço de trabalho, a

universidade francesa e a produção em sociologia. Apresenta esse espaço/ campo no qual se confrontam múltiplos poderes, envolvendo as trajetórias sociais e as produções culturais de seus agentes e os problemas epistemológicos da produção científica e ligados à diferença entre o conhecimento prático e o conhecimento erudito. O autor também evidencia os obstáculos que tanto o excesso de proximidade quanto o excesso de distância representam para o conhecimento científico (BOURDIEU, 2013, p. 21).

Outro conflito é decorrente da escrita, do esforço para transmitir esse conhecimento por meio da exemplificação, uma “estratégica retórica comumente empregada para ‘fazer compreender’”, mas que rebate para o plano do conhecimento ordinário as construções científicas que deveriam ser conquistadas contra ele. É esse “entre”, essa queima de fronteiras entre o conhecimento erudito e o comum que Bourdieu contesta ao denunciar as leituras e objetivações parciais de análises científicas que reduzem o mundo da explicação sistemática e relacional que é próprio da ciência ao procedimento mais ordinário e ingênuo da redução polêmica (BOURDIEU, 2013, p. 24).

Essa é uma questão amplamente debatida entre os pesquisadores do ensino de arte, preocupados com a apropriação e uso de termos como abordagem triangular, multiculturalismo, transdisciplinaridade, para citar alguns, em pesquisas, discursos e práticas (acadêmicas e escolares), sem um aprofundamento de suas bases epistemológicas e ideológicas. Essa situação tem revelado um nivelamento das compreensões e o uso de enfoques teórico-metodológicos mais como certificação de práticas do que para o debate das escolhas e de questionamentos entre empiria e conceitos. Como professores, estamos cientes das particularidades e diversidades dos diferentes espaços e públicos com que atuamos. É sim um mundo aberto e dinâmico, com surpresas e percalços, mas a nossa investigação precisa explicitar sua natureza, sua ontologia (e como é difícil situarmo-nos neste híbrido, conflitante e multifacetado mundo social!), para que possamos perceber as estruturas, forças e poderes que determinam os fenômenos empíricos, mas que se situam para além deles (BHASKAR, 2000).

Bourdieu (2013), ao discutir o seu campo profissional, assinala que toda análise do objeto envolve pontos de vista, mas é na tentativa de mobilizar aquisições científicas que objetivem o mundo social que a sociologia oferece a possibilidade de liberdade. Essa perspectiva do autor endossa o posicionamento de diversos pesquisadores ao questionarem

o processo e o produto das pesquisas feitas por professores, mas que também é rebatida por outros, que contestam critérios denominados científicos e que invalidam outras abordagens de investigação, como discutirei adiante. A minha intenção, ao apresentar o argumento de Bourdieu, é revelar dobras, perceber outras densidades do binômio professor-pesquisador.

Ainda que boa parte da literatura educacional defenda que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor, permanece em suspenso as formas de inserção e que tipo de pesquisador está sendo enfatizado nesses discursos. Marli André (2001, p. 55), ao questionar quem e o que se investiga sob a égide do “professor pesquisador”, alerta sobre as reais condições oferecidas pela escola para o professor pesquisar e o que efetivamente vêm sendo produzido pelos “professores pesquisadores” nas escolas.

Nos debates realizados em diversos fóruns de educação, a pesquisadora destaca que os investigadores “ora se inclinam para uma defesa apaixonada, ora para uma visão amarga do papel da pesquisa na formação e na prática docente” – posicionamentos que discutirei na sequência. De acordo com André (2001), a inserção e valorização da pesquisa na formação do professor são ações recentes e que ganharam força no final dos anos de 1980, com crescimento substancial na década seguinte. A autora cita diversos autores e os múltiplos argumentos a favor de articulações entre pesquisa e docência:

Lüdke (1994) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências, resultantes de seus trabalhos, sobre as possibilidades de trabalho conjunto da universidade com as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa. (ANDRÉ, 2001, p. 56).

Outro autor que defende a pesquisa como princípio científico e educativo é Pedro Demo (2009), apresentando vários argumentos a favor dessa perspectiva. Primeiro, que a visão instrucionista em que o educador é o transmissor de conteúdos e disciplinador de alunos contamina a formação docente básica, “reduzindo o professor a uma figura que

apenas dá aula” e retirando-lhe o princípio docente de autoria. Contudo, “o que funda o professor não é a aula, mas a autoria, a pesquisa, a elaboração própria” (DEMO, 2009, p. 13).

Como segundo ponto, o autor contesta o discurso de que a educação seria pouco afeita “aos rigores do método científico, em particular pelas ciências duras, que consideram científico apenas o que é lógico-experimental” (2009, p. 14). Mesmo considerando que há um grau de verdade porque “facilmente a educação se esvai em discursos disciplinares, moralizantes, tipo água benta” (DEMO, 2009, p. 14) e que deixam uma imagem depreciativa dos profissionais da educação, algo entre incompleto e amador, o autor considera que esses argumentos não retiram a importância da pesquisa na educação. Ao contrário, revelam a urgente necessidade de se encontrar caminhos alternativos de investigação, mais próximos e viáveis aos professores, os chamados “qualitativos”, mas “sem perder de vista procedimentos científicos” (DEMO, 2009, p. 14).

Em seu terceiro argumento, Demo afirma que a pesquisa aprimora a formação do estudante/professor porque ele/ela não aprende apenas o método, aprende a pensar, aprende a ler e a “contra ler”, adentrando nos conceitos dos autores analisados, manuseando e também produzindo dados próprios, reconstruindo proposições e aprendendo a tornar-se autor (DEMO, 2009, p. 15). O autor finaliza esse raciocínio com duas observações: que a pesquisa também ensina certa modéstia “que faz hoje parte da boa autoria: ninguém é autor final, único” (2009, p. 15), porque existe um “elo de uma cadeia que nos precede e sucede”; e desmistifica o risco do relativismo na pesquisa, que considera um temor infundado. “Tudo na sociedade pode ‘valer’, mas vale apenas relativamente, porque esta é nossa validade possível” (DEMO, 2009, p. 15). Desse modo, para o autor, a pesquisa é fundamento docente e discente, é o modo formativo e transformador de lidar com o conhecimento, sendo importante o rigor no uso de procedimentos científicos, mas que o foco em situações locais, particulares e temporárias, ainda que dificultem generalizações, não inviabilizam a validação da pesquisa já que a validade é temporal e também relativa.

Contudo, essa defesa por uma relação intrínseca entre pesquisa e docência muitas vezes se transforma em jargão sem se efetuar e se consolidar de fato na formação inicial. Em investigação sobre a qualidade do ensino de graduação realizado junto a pró-reitores de graduação de universidades públicas brasileiras, Luís Henrique Sommer e Tânia Maria

Baibich (2012) observaram a existência de um mítico axioma, uma crença inquestionável entre ensino e pesquisa, que se constitui como premissa considerada como evidente e verdadeira, mas que não se revela refletida ou contestada. Esse “preceito constitucional aparece repetido como um ‘mantra’ sem que, entretanto, como este último, guarde em si mesmo o significado de seu som” (SOMMER; BAIBICH, 2012, p. 91). Para os autores, essa repetição mais esconde que mostra, servindo de refúgio para uma zona pouco clara de relações entre os saberes da docência e da pesquisa que, salvo em algumas situações individuais de docentes pesquisadores, não se dá a conhecer de fato.

Esses apontamentos iniciais revelam a rugosidade da relação pesquisa/docência/ensino, revestida de interrogações sobre seu significado, forma e condições de efetivação, ao mesmo tempo em que perfura o que é de consenso no discurso e de dissenso na prática cotidiana das graduações. Quero, nesta trajetória, acrescentar o polêmico debate sobre as pesquisas produzidas por professores ou o que deveria ser a natureza dessa pesquisa, e que disturba o já revolto terreno das pesquisas em educação sobre formação e trabalho docente.

No âmbito internacional merece destaque o trabalho pioneiro de Lawrence Stenhouse na década de 1970, no contexto das reformas curriculares do Reino Unido, ao inserir o professor como investigador de sua prática para que a pesquisa o auxiliasse tanto na sua ação como na teorização dessa prática. John Elliot, aprofundando os estudos de Stenhouse, reafirmou a dimensão ética de toda atividade educativa, destacando que são os valores e princípios que convertem um processo em educativo e não os resultados observáveis (ELLIOT, 2010) e apresentou a investigação-ação – abordagem de investigação que realiza análises e mudanças na prática – como o grande caminho de reflexão para a melhoria da atuação docente.

De acordo com Elliot (2010), a investigação-ação analisa as ações humanas e as situações sociais experimentadas pelos professores nas escolas como sendo: a) *problemáticas* porque são inaceitáveis em alguns aspectos; b) *contingentes* e por isso suscetíveis a mudanças; c) *prescritivas* e deste modo requerem uma resposta prática (ELLIOT, 2010, p. 24, grifo do autor). Essa abordagem é contestada por diversos autores (GIROUX, 1990; PIMENTA, 2002; GÓMEZ, 2010), ao ressaltarem que a concepção de professor investigador proposta por Stenhouse e aprofundada por Elliot não inclui a crítica

ao contexto social em que acontece a ação educativa, situando-se mais como uma emancipação psicológica e individual do que social.

O pesquisador Donald Schön (2000) – intimamente associado ao termo professor reflexivo – também defende a investigação sobre a prática, a reflexão na ação e sobre a ação, para redução da distância entre a pesquisa e a atividade profissional. Esse pesquisador se baseia nos estudos de John Dewey focados na dinâmica “aprender fazendo” e na problematização da prática, na qual “o saber é instrumental para o enriquecimento da experiência imediata” (DEWEY, 2010, p. 496). Nessa concepção o professor e o aluno precisam enxergar por si próprios e à sua maneira as relações entre meios, métodos e resultados. O autor critica o dualismo entre natureza e experiência, arte e ciência, teoria e prática, intelecto e emoção. Similar a essas propostas se situa a de Kenneth Zeichner (1993), que investigou a maneira com os professores aprendem a ensinar, situando o professor como “prático reflexivo”.

Essa concepção foi largamente apropriada e generalizada nos meios educacionais brasileiros, com repercussões inclusive na pesquisa baseada em arte, e por isso merece um debate mais prolongado. No livro intitulado “Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito” (PIMENTA; GHEDIN, 2002) vários autores discutem o termo professor reflexivo, e em especial a epistemologia da prática proposta por Donald Schön, para “avaliar, investigar, aprofundar, analisar e criticar a fecundidade de uma perspectiva teórica para a formação de professores(as) na contemporaneidade brasileira” e os seus limites na prática formativa de novos professores (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 7). Selma Pimenta salienta que a reflexão é um atributo do ser humano e, deste modo, todos os professores refletem. Por que então essa moda de “professor reflexivo” a partir dos anos de 1990, deslocando a reflexão enquanto adjetivo e atribuição para “um movimento teórico de compreensão do trabalho docente” (PIMENTA, 2002, p. 18)?

Para esclarecer essa mudança, a autora realiza uma gênese contextualizada desse movimento e apresenta o enfoque de Schön. Esse autor, ao observar a prática de profissionais (estudantes de arquitetura) e embasado nas ideias de John Dewey propõe uma formação em oposição a que se realizava. Ao invés de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência e depois a sua aplicação (o que inclui o estágio na fase final) e que “não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional” (PIMENTA,

2002, p. 19), a substituição por uma formação profissional que valorize a experiência e a reflexão sobre a experiência em todas as etapas. Uma formação baseada no conhecimento tácito, em uma “epistemologia da prática”.

Pimenta assinala que para Schön é vital a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento através da reflexão, análise e problematização. As soluções produzidas, ao serem empregadas, configuram-se em conhecimento prático que produzirão novos questionamentos, novas buscas e reflexões, as chamadas “problematizações”, com apropriação de teorias sobre o problema em destaque. Ou seja, uma prática refletida, com “valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática” (PIMENTA, 2002, p. 20).

As concepções de Schön foram apropriadas por pesquisadores e formuladores de políticas públicas brasileiras, afetando as reformas curriculares relacionadas à formação de professores, visto que o foco era enfatizar a formação de um profissional capaz de “ensinar em situações singulares, instáveis, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados” (PIMENTA, 2002, p. 21). Essa ênfase em uma formação prática também trouxe novos olhares e prismas de análise e vários pesquisadores abordaram temas ausentes nas preocupações de Schön, o que inclui discussões sobre o local onde ocorreria esta formação, as condições efetivas de trabalho para que o professor realize uma prática reflexiva na escola e a identidade epistemológica desses professores, ou seja, os saberes próprios de sua área de atuação.

Essas discussões não refutam a pesquisa da prática e consideram que exercícios investigativos fomentados por situações da prática precisam se configurar como parte integrante da formação inicial e contínua e articulada às instâncias formadoras, a universidade e a escola. O alerta, que endosso nesta Tese, é que o ensino como prática reflexiva – com valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática – lecer como uma tendência não só nas pesquisas em educação como também nos cursos promovidos por secretarias municipais e estaduais de educação, e também no ensino superior, deixa a descoberto questões importantes: que tipo de reflexão e em que condições se realizam as pesquisas feitas pelos professores? O quanto essas reflexões propiciam uma

consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar (PIMENTA, 2002, p. 22)?

É nesse sentido que diversos pesquisadores alertam para o modismo de um “praticismo”, de uma prática reflexiva de modo individual, focada no sujeito professor e suas experiências, com expressiva redução da teoria em favor de um saber produzido pela prática. Uma formação que pode se transformar em práticas de treinamento, em pacotes de exercícios a serem aplicados para que o professor *se torne reflexivo*. A análise do contexto de atuação do professor, com produção de soluções aplicáveis, é um exercício importante e que produz sentido ao trabalho docente. Mas essa análise, ao não se vincular a práticas mais críticas e reflexões teóricas sobre os elementos que condicionam o exercício profissional, transforma-se em um fazer técnico, curiosamente o que Schön contestava na sua análise da formação profissional tradicional.

Para Maria Célia Moraes (2009, p. 588-589), o elevado grau de competitividade ampliou a necessidade por conhecimentos e informações atualizadas e a educação necessita realizar com competência essas tarefas. Assim, a educação formal e suas antigas referências educacionais tornam-se obsoletas e um obstáculo para o desenvolvimento de novas competências que possibilitem “a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentado, com exigências cada vez mais sofisticadas e formidáveis níveis de exclusão” (MORAES, 2009, p. 589). É nessa tentativa de adaptação de alunos e professores à nova realidade – com a crescente diversidade e complexidade na sala de aula – que as pesquisas e práticas focadas na reflexão na ação, no professor reflexivo, tomam sentido e força.

Todos esses argumentos não invalidam o fato de que a reflexão é um importante elemento de transformação da prática, o ponto nodal é a redução da fundamentação teórica e de análise crítica do que se faz e por quê. As teorias são apresentadas “como meros discursos a respeito do mundo” (MORAES, 2009, p. 589), ou seja, “formas de expressão desprovidas de qualquer estatuto ontológico privilegiado” e assim entendidas como jogos de linguagem sem sujeitos (2009, p. 590).

O enfoque de Donald Schön – que é similar a de outros autores como Antonio Nóvoa, Philippe Perrenoud e Maurice Tardif – evidencia uma educação que está em crise e aponta questões nevrálgicas da formação do professor: o distanciamento entre a formação

acadêmica e as situações em sala de aula que colocam desafios que os professores não sabem enfrentar. Outra fragilidade está na ausência de um projeto de formação superior que insira de modo mais compartilhado e em diálogo as disciplinas específicas e as pedagógicas, como também a pesquisa científica, com seus avanços e embates, e as necessidades profissionais e cotidianas dos professores na escola.

Vários desses pontos foram destacados pelas estudantes de estágio e apresentados na minha dissertação (2007), e permanecem como elementos que fragilizam e reduzem o papel da formação inicial na transformação e no exercício da professoralidade, que “não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si” (PEREIRA, 2013, p. 35). Ao investigar no mestrado a apropriação e uso de conhecimentos acadêmicos/profissionais no estágio curricular, a falta de amálgamas tornou-se evidente nos relatos das estudantes:

Nas matérias de educação tem que ser mais discutido o cotidiano atual das escolas, tem que ser mais observado e pesquisado o público que se vai trabalhar, para diminuir este choque que sentimos quando vamos para a sala de aula. (VASCONCELLOS, 2007, p. 49).

O ensino da faculdade não nos preparou para uma atuação forte e diferenciada em sala de aula. É muito evidente quando estamos atuando que só o conceito sobre história da arte não resolve e que falta didática e conhecimento real sobre o público que estamos atuando. (2007, p. 80).

Tive sérias dificuldades pessoais, pois não me sinto à vontade com turmas de adolescentes... Os alunos não estão habituados à teoria, nem a conteúdos mais profundos, o que dificultou ainda mais as aulas. A faculdade não me preparou em nada para esse confronto e toda aquela poética sobre o professor de arte e as aulas ideais não condizem com a realidade. (2007, p. 85).

É nesse contexto, que também abarca as minhas experiências em sala de aula, na escola e na universidade, que a reflexão sobre a prática, a epistemologia da prática, se fortalece de sentido e de significado para a formação de professores. As discussões de Perrenoud (1997) e de Tardif (2002) – focando a dificuldade na preparação das aulas, a falta de motivação dos alunos, a preparação e correção de trabalhos em tempo sempre exíguo, a adaptação e tensão em ministrar aulas para séries diferentes em um mesmo período – se aproximam das indagações e conflitos das estudantes (e das que ainda me faço) e me auxiliaram na escrita e na reflexão do trabalho de mestrado. Os argumentos apresentados

pelos autores, com o desvelamento de situações escolares em confronto com o modo como a teoria é apresentada na graduação, foram comprovados na investigação que realizei. O que acrescento nesse trabalho de tese é a necessidade de verificação constante do que se apresenta e do que se refuta nessas abordagens de formação, suas possibilidades e limites, visto que formar não é o mesmo que treinar e nenhum problema é exclusivamente prático.

O problema de formação dos professores não está centrado tanto no como formar bons profissionais da educação e sim, em quais os pressupostos que possibilitam e tornam possível uma proposta válida em detrimento e em oposição a outra. (GHEDIN, 2002, p. 131).

Evandro Ghedin (2002) ressalta que as abordagens focadas em situações práticas são importantes e até relevantes, mas não têm possibilitado um salto da prática como ponto de partida para a construção de um saber pedagógico sistematicamente fundamentado, o que evidencia a necessidade de análise do “modo de tratar e de propor a formação profissional dos professores” (GHEDIN, 2002, p. 131). Endossando a crítica a uma formação docente centrada na epistemologia da prática, situo o posicionamento de Newton Duarte (2010) que analisa os argumentos de Maurice Tardif, Philippe Perrenoud e Donald Schön sobre os processos de formação do profissional reflexivo¹⁴. Duarte salienta que esses autores fazem uma crítica ao saber acadêmico, teórico e científico ao afirmarem que esses saberes não têm dado conta adequadamente da formação profissional porque não centram suas análises nas tarefas e na realidade do trabalho dos professores.

A advertência de Duarte é que a crítica ao conhecimento acadêmico e científico quer evidenciar que esse tipo de saberes são irrelevantes e até prejudiciais à ação profissional e que a superação desse problema estaria no abandono da “teoria professada” e no reconhecimento de que “a verdadeira teoria é aquela que está implícita à prática” (DUARTE, 2010, p. 12). Esse posicionamento coaduna-se com o movimento denominado por Maria Célia de Moraes de “recuo da teoria” na pesquisa em educação, com ênfase no ceticismo epistemológico e no relativismo ontológico e que “compromete acentuadamente a

¹⁴ Newton Duarte destaca que esta epistemologia se tornou referência para o campo da formação de professores com implicações nos critérios atuais utilizados na análise de pedidos de financiamento à pesquisa educacional (DUARTE, 2010, p. 11).

capacidade das ciências superarem suas próprias antinomias, tanto no plano explanatório como no do enfrentamento prático de seus problemas” (MORAES, 2009, p. 586).

Em um momento histórico que exige posturas críticas para a compreensão de embates sociais e de situações degradantes produzidas pelo capitalismo, “verifica-se certa tendência de supressão do aprofundamento teórico nas pesquisas na área da educação, com gravíssimas implicações políticas, éticas, além, naturalmente, das epistemológicas” (MORAES, 2009, p. 587). Essa tendência denominada “realismo empírico” prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que “reduz o horizonte da pesquisa na formação docente ao saber tácito”, com base no mundo como ele se apresenta de imediato, “plasmando-se o processo cognitivo no interior de limites que se definem pela formatação da capacidade adaptativa dos indivíduos e pela narrativa descritiva da experiência” (MORAES, 2009, p. 587). Os conhecimentos são considerados relativos, porque são sociais, contextualizados, conjunturais e, portanto, não podem ser objetivamente comparados.

Nessa perspectiva cética e relativista, o mundo social é esvaziado de qualquer dimensão estrutural duradoura que apenas o esforço teórico pode alcançar. Por conseguinte, a teoria que se constrói, nivelada em seu conjunto por indiferenciado relativismo, restringe-se a descrever e, quando muito, a nomear as formas fenomênicas do cotidiano. (MORAES, 2009, p. 588).

Essa supressão de horizontes e de aprofundamento teórico do mundo social – o que alguns professores consideram de pouca ou nenhuma serventia para o seu cotidiano profissional – é exatamente o que pode auxiliá-lo a ver além das aparências. Ou seja, aquilo que seria de vital importância para o exercício da pesquisa na formação e atuação de professores – a teoria, os conceitos e suas epistemes – é exatamente o que se retira no saber produzido pela epistemologia da prática. Ocorre uma ruptura, um deslocamento de uma pedagogia conteudista, marcada por uma razão teórica e por um saber elaborado, para uma epistemologia da prática, o que Duarte chama de *boom* construtivista. Essa ênfase no aprender a aprender, ramificação do ideário escolanovista, concentra o foco de análise na aprendizagem realizada pelo aluno, no construtivismo, sendo que os estudos do professor reflexivo, desse modo, se restringem à análise na aprendizagem ou na construção de conhecimento feita pelo professor (DUARTE, 2010, p. 18).

Para Moraes e Duarte está clara a relação entre a epistemologia da prática e o universo ideológico neoliberal e pós-moderno, que ressalta a infinitude do real e, portanto, a impossibilidade do conhecimento alcançar a totalidade, já que não é possível conhecer todos os fatos que compõem o real. Contra esse argumento, Karel Kosik (2002) defende que totalidade não significa o esgotamento de todos os fatos e sim um conceito dialético da realidade no qual os fatos são conhecimento da realidade se “entendidos como partes estruturais do todo” (2002, p. 44). Sem a compreensão de que a “realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística” (KOSIK, 2002, p. 44).

A discussão sobre a crise da formação profissional no ensino superior não é nova e diz respeito à ideia e à forma como se entende o que é educação superior. Para Antonio Magalhães (2006, p. 27), as universidades sempre abrigaram múltiplos discursos – o liberal, o tecnológico, o crítico, o experiencial, o profissional, o humanístico etc.

No que diz respeito à sua definição de ensino superior, os diferentes níveis e domínios da narrativa moderna [da universidade como espaço da razão e da verdade] forneciam uma ampla base de consenso. Mas hoje esse consenso está fragmentado em um processo que induz não só uma pluralização de discursos, mas agregando uma nova identidade: a narrativa empreendedora. (MAGALHÃES, 2006, p. 27).

Para o autor, a dissolução da metanarrativa legitimadora da razão, e vinculada à modernidade, resultou em uma crescente subjugação da universidade ao princípio da performatividade, o denominado paradigma da relevância, no qual se instaura mecanismos de avaliação de sua eficácia e a dissolução da unidade institucional como lócus do conhecimento por excelência, agora vistos como inúmeros conhecimentos e impossíveis de serem abarcados em uma totalidade.

O que se confirma nesta ênfase pela relevância e eficácia, pelo conhecimento tácito e pela subjetividade do cotidiano escolar, é a elaboração de pesquisas que se constituem em relatos ou narrativas condicionadas à prática imediata. Para Duarte (2010, p. 29) quando Tardif, Perrenoud e Schön buscam uma pedagogia que não esteja baseada no saber científico e filosófico sobre a educação – que consideram um conjunto de fatos e teorias isolados, de caráter molecular e categorial – e apresentam uma pedagogia centrada nas

representações figurativas, nas situações e contextos atrelados às experiências cotidianas dos alunos. Uma formação voltada para o saber experiencial e não para o domínio de teorias científicas.

De acordo com Roy Bhaskar (2000), o problema do empirismo é a aceitação da experiência como categoria de análise e como propriedade essencial para vermos o mundo, negando as circunstâncias construídas socialmente, sob as quais a experiência é de fato epistemologicamente significativa. A questão que se evidencia na ênfase da experiência e da subjetividade é a supressão de análise de contextos mais amplos e intimamente relacionados com o empírico e que alteram a sua compreensão. Mas até que ponto os professores têm reais possibilidades de aprofundar pressupostos e métodos de pesquisa na sua formação inicial e continuada? De desnudar e analisar as circunstâncias em que estão submersos?

A precarização do trabalho docente corrói e fragiliza a produção de conhecimentos feita por professores, em especial da educação básica. Bernard Charlot (2002), ao discutir a constituição e a viabilidade de um professor pesquisador, salienta que várias situações dificultam a entrada da pesquisa na sala de aula. Pautado em relatórios de pesquisa, Charlot afirma que os professores se formam mais com os professores das escolas do que nas aulas das universidades. Desse modo os professores “costumam dizer que a pesquisa não serve para eles e pensam, muitas vezes, que tudo isso é complicado, chato e, muitas vezes, mentira” (CHARLOT, 2002, p. 90).

Um agravante desse cenário evidenciado por Charlot (2002) é que os professores não encontram relevância no que estudam na graduação, na qual conteúdos e competências são trabalhados sem vinculação com a cultura escolar, com o complexo processo de ensino e aprendizagem nos espaços educativos. Desse modo não há conexão entre o que se estuda e o que se evidencia no campo de trabalho, destituindo de valor, para o professor, o que se pesquisa e se publica sobre educação. Nesse contexto de ampliação de acesso ao ensino superior às diversas camadas sociais, amplia-se o questionamento sobre a validade do que se ensina nas universidades para o mercado, mas o principal foco da universidade precisa se manter na “relação entre massificação e democratização, isto é, no que se refere à possibilidade de fornecer educação superior de qualidade a amplos setores da sociedade” (MAGALHÃES, 2006, p. 29).

O acesso ao conhecimento e a modos de investigar a realidade são objetivos basilares da universidade, de seus cursos de formação. Para Charlot (2002), ainda que ocorram distinções entre a investigação criteriosa e aquilo que o professor realiza no dia-a-dia da sala de aula – e que inviabiliza ações como: diagnosticar, analisar, cruzar com outras pesquisas, propor novas situações, executá-las, analisá-las – a realidade apresentada não deve afastar a pesquisa da escola. Para o autor, “a pesquisa não pode dar inteligibilidade a todas as mínimas ações da vida do professor na sala de aula” (CHARLOT, 2002, p. 91), sendo que o principal papel da pesquisa é forjar ferramentas, instrumentos, inclusive conceituais, para que o professor, em posse deles, analise com maior rigor o que está acontecendo na sala de aula.

Endossando essa visão, Moreira e Caleffe (2006) afirmam que a maioria dos professores já estabeleceu alguma aproximação com a pesquisa, seja na faculdade, no contato com trabalhos realizados por pesquisadores, seja na leitura de concepções pedagógicas no ambiente escolar, contudo “o trabalho pedagógico do professor raramente é baseado na pesquisa de sua própria prática pedagógica” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 11). Os autores também argumentam que a escola pouco estimula o professor a desenvolver pesquisas, pois o que se enfatiza nesse espaço é a elaboração de planos de ensino e de aula e modos de transmissão de conteúdos, não considerando a pesquisa como uma atividade valiosa neste processo, seja para o desenvolvimento profissional do professor, seja para a formação dos alunos.

Não serão essas distinções e precarização do trabalho docente alguns dos motivos que separam o professor do exercício da pesquisa, tornando-a esotérica e de pouco interesse para o docente? O que fazer; como proceder? Mesmo no ensino superior permanece evidente a assimetria entre ensino e pesquisa. Ainda que a relação ocorra, principalmente com o aumento da qualificação e do envolvimento dos professores com a pesquisa, não se realiza “todo o potencial que seria criado pela interconexão entre esses dois campos” (SANTOS, 2001, p. 12).

A instauração de bolsas de iniciação científica, em parte por não ser de caráter universal e sim reservada a um grupo de estudantes, e mais recentemente as bolsas de iniciação à docência, pouco reverbera na aproximação e interligação do ensino com a pesquisa pelos discentes. E para agravar essa situação, “muitos docentes consideram suas

atividades desconectadas das atividades de pesquisa, ministrando na graduação cursos que não revelam uma marca concreta de seus trabalhos na área de pesquisa” ou, no sentido oposto, inserindo elementos de seu campo de investigação na graduação e deixando de fora importantes tópicos da disciplina que ministra (SANTOS, 2001, p. 13).

Diante do extenso quadro exposto, fica evidente o desafio e a necessidade da instauração permanente, formadora e crítica da produção de conhecimentos na formação e atuação docente como “elemento constitutivo da função de ensinar e, em consequência, dos processos de formação inicial e continuada de professores que atuam em diferentes graus de ensino” (GARCIA, 2012, p. 255). Uma formação em pesquisa provocadora de “atitudes investigativas que deslocam e recolocam elementos da prática a partir de novas concepções” (2012, p. 255). Eis porque a teoria permanece fundamental.

Os vários pontos de vista apresentados sobre a pesquisa no ensino superior e sobre o professor reflexivo destacam a necessidade de um olhar apurado e vigilante aos contextos e fundamentos políticos e filosóficos que se concretizam em programas e ações de formação com ênfase na prática e que muitas vezes retiram fundamentos teóricos e posicionamentos críticos frente à cultura escolar e às políticas públicas. O que, como professores formadores, desejamos para nós e para nossos estudantes?

Figura 5 – Instalação *Comigo ninguém pode*, de Regina Vater, composta por reproduções de retratos de arte educadores participantes da XX CONFAEB (Goiânia, 2010)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

CAPÍTULO 2

LUGARES A PREENCHER

2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DO/A PROFESSOR/A DE ARTES VISUAIS

A instituição do ensino superior em arte no Brasil é antiga, visto a criação da Academia Imperial de Belas-Artes em 1826, como decorrência da vinda da Corte Portuguesa ao Brasil em 1808, mas a especificidade de uma formação superior para o ensino de arte é recente e está associada ao marco regulador da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971. A LDB nº 5692/71 instituiu a Educação Artística como atividade educativa e a necessidade de formação de um professor polivalente, apto a ensinar diferentes linguagens artísticas: artes plásticas, música, teatro e dança. Ou seja, após a instituição de uma exigência legal foram criados os cursos superiores de licenciatura curtas e plenas polivalentes para suprirem a necessidade implantada (COUTINHO, 2002). Para Lucia Pimentel (2010), este senso comum de que Arte é uma área de formação polivalente evidencia um posicionamento intencional do regime militar (1964-1985), e dos acordos MEC-USAID, como já discutido, com a finalidade de minimizar o potencial de pensamento crítico e de expressão dos indivíduos.

Mesmo com a aprovação da LDB nº 9394 de 1996, que insere no Art. 26, §2º, a arte como “componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, permanece uma sensação de indefinição e de ambiguidade frente à expressão “componente obrigatório”. O que significa? Por que não denominar de “disciplina obrigatória”? Frente a um ensino de arte que se adequa a gostos, imprecisões e interpretações, o resultado dessas ambiguidades é a manutenção da polivalência nas escolas, nos concursos públicos para dmissão de professores da educação básica, e mesmo em diversos cursos superiores. Rejane Coutinho (2002, p. 154) afirma que vários cursos de Licenciatura em Artes Visuais, implantados após a aprovação da LDB de 1996, apresentam “fortes resquícios dos cursos polivalentes de Educação Artística, das licenciaturas de Desenho e Plástica ou dos cursos das Escolas de Belas-Artes”. Para a autora, “a mudança nos rótulos não reflete necessariamente uma mudança na essência dos currículos e das disciplinas” (COUTINHO, 2002, p. 154) e esta só ocorrerá, finaliza Coutinho,

através de um maior compromisso dos educadores em arte, individual e coletivamente, com esta transformação.

Toda essa incongruência entre documentos e práticas, posturas e crenças, perpetuam ações fragmentadas e equivocadas nas aulas de Arte, alimentando o “caldo” de reclamações em torno da ineficiência da escola como espaço educativo e formador. Neste cenário, há de se procurar os culpados pela crise da educação. Atos governamentais direcionam recursos para projetos no âmbito do ensino superior que alterem modos de ensinar, com prioridade para aquisições de competências, de modos de fazer e desvinculados de ações para fortalecimento dos cursos acadêmicos no que os diferenciam: uma formação superior especializada e acadêmica, com entrecruzamento entre ensino, pesquisa e extensão. Uma crise da educação que também reflete uma problemática mais ampla de desigualdade social e de injustiça das condições econômicas, políticas e sociais de uma grande maioria da população.

O que se quer evidenciar aqui são as discussões e ações sobre formação do professor, trabalho docente e ensino de arte que estão sendo realizadas no mundo oficial e no mundo real. De acordo com Tânia Braga Garcia (2012, p. 240), “a definição dos conhecimentos necessários à docência e, portanto, à compreensão das relações entre professores e conhecimento, são construções históricas”. Cada sociedade em cada momento histórico responde com projetos diferenciados de formação profissional. No entanto, o que se coloca em destaque é que as discussões e propostas de formação docente ainda estão adequadas ao modelo de ensino como instrução.

René Amigues (2004, p. 37) declara que é muito frequente, ao falarmos do trabalho do professor, utilizarmos categorias do senso comum, de que “trabalhar é utilizar meios para atingir um fim” e, desse modo, os meios são os planos de ensino e os métodos didáticos e o fim, o aprendizado do aluno sobre algo.

Dessa perspectiva, a ação do professor é *naturalmente* considerada do ponto de vista prescritivo ou normativo da instituição: o melhor meio de caracterizar as práticas pedagógicas, o que faz a sua eficácia, consiste em avaliar a distância entre os desempenhos escolares e o que é definido pela instituição como objetivo de aprendizagem para os alunos. (AMIGUES, 2004, p. 37-38, grifo do autor).

Nesse sentido, a pesquisa realizada pelos professores “é também *naturalmente* considerada de um ponto de vista positivista e aplicacionista” (AMIGUES, 2004, p. 38, grifo do autor), pois ao sabermos como os alunos aprendem, saberíamos como ensinar. Assim as diversas experiências e dicas sobre processos de compreensão de textos, modos de raciocínio e estratégias de resolução de problemas se tornam o teor de inúmeras publicações, de cursos de capacitação de professores e também da formação inicial.

Como discutido anteriormente, as reformas educativas iniciadas na década de 1990 deram destaque à formação de professores e ao papel destes profissionais na efetivação e consolidação de mudanças nas políticas educacionais. Essas mudanças na política de formação se institucionalizam na LDB de 1996, com a aprovação dos Institutos Superiores de Educação, dos Cursos Normais Superiores e na manutenção da formação em nível médio normal para os professores das séries iniciais e da educação infantil. Nesse contexto são aprovadas também as diretrizes para a educação básica e as políticas de formação inicial e continuada de professores.

O que resalto é a compreensão e corporificação em disciplinas e condutas sobre o que se entende como eficácia de práticas educacionais, como trabalho do professor no contexto capitalista e produtivo, e o quanto essa visão distorce ou mesmo esfacela o trabalho do professor de artes visuais. A atual LDB (1996) substituiu o termo Educação Artística por Arte, abrangendo as artes visuais, dança, música e teatro. No âmbito do ensino superior essas especificidades se transformaram em graduações específicas, sendo que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Dança, Teatro e Música foram redigidas em 2003 e aprovadas no ano seguinte. Já as DCN para a Graduação em Artes Visuais foram elaboradas em 2007 e entraram em vigor em 2009. As diretrizes, de modo geral, visam normatizar critérios básicos comuns que sirvam de orientação para os elementos constitutivos do campo de formação (BRZEZINSKI, 2008, p. 210).

As discussões e ações de resistência e mudança promovidas pelas associações regionais de educadores e pela FAEB, entre outras agremiações (como a ABEM, Associação Brasileira de Educação Musical, e os diversos fóruns promovidos pelos cursos de Licenciatura em Arte) produziram deslocamentos e alterações do disposto na LDB, mas, para Pimentel (1999, p. 21) “não se conseguiu, ainda, delinear posições claras sobre o que se pretende com o ensino da arte e qual seria o perfil desejável d@ educador@ em arte no nosso tempo”.

Hoje, em 2015, o que avançamos sobre isto? Quais seriam os nossos parâmetros neste efervescente cenário de subjetivação e objetivação, de tensas relações entre o local, o diverso e o que se instaura como hegemônico?

Em termos legislatores e processuais, as perspectivas para a efetivação de uma política nacional de formação de professores e de qualificação do trabalho docente em Arte se mostram contraditórias. De um lado são promissoras, pois a aprovação das diretrizes específicas para os cursos de arte produz regulações, aberturas, mudanças, engajamento entre os professores de Arte. Mas de outro lado são desanimadoras porque sem o respaldo de programas estruturais e orçamentários e de revisão das políticas educacionais tornam-se pontuais e fragmentadas, o que, como um “tiro pela culatra”, mantêm os concursos de admissão para professores de Arte no formato polivalente, a continuidade de professores de outras áreas lecionando Arte, a aceitação de atividades artísticas como meio e fim do ensino de arte. Além disso, permanece o rebaixamento das condições de formação e a manutenção da baixa remuneração desses profissionais (FREITAS, 2007, p. 39), a chamada proletarização da atuação docente, em oposição ao que queremos: “o entendimento do ensino como *ação com e sobre o acontecimento*, o qual deve ser entendido como objeto, matéria e produto do trabalho do professor” (GARCIA, 2012, p. 246, grifo da autora).

Garcia (2012, p. 241) afirma que a concepção de que se pode transformar o ensino fazendo reformas educativas geradas na administração central dos sistemas, mantendo com poucas alterações o modelo de formação de professores (com mudanças na carga horária das disciplinas de conteúdo específico e das pedagógicas, por exemplo) e perpetuando modelos de formação continuada que viabilizem a implementação de propostas curriculares reforça “a presença dominante do modelo instrumental de formação para o ensino” (GARCIA, 2012, p. 242). A natureza da função docente, visível nas reformas educativas e nos programas de avaliação discente, mantém-se na perspectiva da reprodução.

Trata-se da ideia de que para formar um professor é suficiente proporcionar-lhe o domínio de conhecimentos e técnicas produzidas em outros espaços e por outros profissionais, de forma que posteriormente possa aplicar ou ajustar o que aprendeu às diferentes situações em sala de aula. (GARCIA, 2012, p. 242).

Essa situação demarca o ponto central da dicotomia entre teoria e prática, entre a esfera da produção do conhecimento e do ensino. Vários estudiosos, como os já apresentados, analisam as implicações políticas e pedagógicas das determinações legais que incorporam a lógica das competências e que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica, priorizando o conhecimento sobre a prática em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

Ao trazer essa discussão para o ensino superior, na Licenciatura em Artes Visuais, novos conflitos delineiam-se. As adequações à especificidade das linguagens artísticas possibilitaram aprofundamentos teórico-práticos e o fortalecimento das linhas de pesquisa dos cursos. Contudo, em diversas instituições, as pesquisas e trabalhos práticos do bacharelado são coordenados por profissionais de artes e as de licenciatura dirigem-se aos centros de educação. Essas divisões visam o fortalecimento e aprofundamento de questões específicas, ação necessária e vital para a formação superior com qualidade, mas também delineia uma situação de distinção entre quem faz arte, o artista, e quem ensina arte, o professor. Para Rejane Coutinho (2002, 155), “esta dicotomia entre o fazer e o ensinar Arte, entre a produção e a reflexão sobre o conhecimento gerado neste processo não vai resolver o problema da formação dos professores de Arte”. A autora alerta que os referenciais de ensino de arte utilizados por muitos pedagogos ainda recaem no modelo modernista e fundamentados “em uma concepção psicopedagógica, centrada no desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal do aluno” (COUTINHO, 2002, p. 155).

A minha formação pedagógica no curso de Educação Artística no início da década de 1980 ocorreu nesse formato e me causou estranheza a ausência de discussão sobre o ensino de arte – dois mundos habitando o mesmo curso, mas cada um em sua órbita. Essa distinção perpassa a minha identidade profissional e a tentativa, inclusive nesta pesquisa de tese, é perceber nexos, elos e tensões. Nos últimos anos várias universidades, como a Federal do Paraná, abriram vagas específicas para as linguagens artísticas no departamento de educação, principalmente para orientar e supervisionar os estágios dos estudantes das diversas licenciaturas de arte, o que atenua o quadro, mas não o resolve. Os guetos das especificidades do saber continuam a impedir integrações e parcerias mais basilares na formação docente.

Por ter ingressado no departamento de educação em uma faculdade de artes para lecionar no curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas¹⁵, alterado em 2002 para Licenciatura em Artes Visuais, vivenciei estas “constelações em paralelo”, a separação dos debates sobre o que enfatizar no curso, a ausência de interlocuções entre os departamentos de educação e de arte visuais ainda que os nossos estudantes fossem os mesmos. Essa segregação foi denunciada diversas vezes pelos estudantes, principalmente nos relatórios de estágio. A extinção dos departamentos foi aprovada em congregação e efetivada em 2012 e os docentes “migraram” para os colegiados do curso em que mais atuavam. Como coordenadora da Licenciatura em Artes Visuais antes e depois desse episódio, percebo a mudança das discussões no curso, dos enfoques, e o benefício da incorporação dos professores de estágio no colegiado de curso para uma percepção mais plena do que realizamos na formação acadêmica e as reverberações nas práticas de estágio, ou seja, na profissionalização dos estudantes do curso.

A dimensão pedagógica do compromisso político do trabalho do professor de Arte é específica: possibilitar, no processo de apresentação e ressignificação de visualidades (o que vemos com nossos olhos, nosso repertório), da arte e da cultura visual, a percepção e “apreensão das contradições sociais que expressam” (SCHLICHTA, 2009, p. 9) e que nos torna diferente do que somos, nos transforma nesta relação em criação com a arte e seus códigos. Sendo assim, a formação do professor de Arte é complexa, pois lida com as questões da produção artística e seus processos de legitimação (de silenciamento e exaltação); dos percursos de criação, envolvendo saberes específicos da arte e da cultura visual; e a didatização e transposição crítica de saberes e práticas culturais e artísticas em espaços educativos. Para isso convergem os (nossos) esforços de professores formadores, mas tensões e dúvidas permanecem na busca de intersecções entre

(...) o fazer do artista – a criação de novas maneiras de representação da realidade humano-social por meio das linguagens artísticas – e a tarefa do educador – abordar de forma didática, contínua e sistemática o *conhecimento teórico-prático* sobre as representações artísticas. (SCHLICHTA, 2009, p. 8, grifo da autora).

¹⁵ Conforme pesquisas de Denise Bandeira (2001) embasada pelas informações e documentos da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 1980), o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 3.440 de 05 de agosto de 1975 foi favorável à adaptação do Curso de Educação Artística habilitação em Música para receber uma nova habilitação em Artes Plásticas.

Esses conhecimentos, com nossas interpretações e pontos de vista, nos auxiliam a produzir compreensões sobre nós mesmos e, deste modo, a assimilação criadora, questionadora e autoral da realidade, e não simplesmente sua reiteração (SCHLICHTA, 2009, p. 9). Mas esses fazeres do artista e do educador teimam em ocupar espaços distintos na formação e na atuação do licenciado em arte. Qual é o propósito das disciplinas de poéticas artísticas no curso de licenciatura? Em que esses processos investigativos, criativos e pessoais, alteram a percepção da docência no estudante? Seu modo de perceber, lidar, ousar com a dinâmica entre conteúdos, discursos, apreensões e transformações de saberes? Não seria esse o desejo da Pesquisa Baseada em Arte ao instaurar como possibilidade a investigação do tangível e do intangível?

Considero que os discursos velados sobre a potencialidade da criação artística e o enquadramento necessário para a docência em Arte enfraquecem tanto a especificidade e dinâmica da linguagem artística no trabalho do professor como a intensidade da luta pela manutenção da Arte na escola. Disciplina que continua a ser menosprezada, desconsiderada por legisladores e gestores de escola na urgência de políticas avaliativas e de “ajustamentos” educacionais para uma formação contemporânea que “habilite” o aluno a participar deste mundo como força de trabalho. Quero, assim, discutir esse espaço escolar e o binômio ensino de arte e leitura de imagens, tão relacionado à docência em artes visuais.

2.1.1 O instável lugar da arte na escola

A minha inquietude sobre o que se ensina/aprende em arte no contexto escolar está contaminada pelas minhas experiências como estudante, professora de Arte na educação básica e posteriormente no ensino superior. Na posição atual de formadora de professores de artes visuais, constantemente me interrogo sobre a validade e importância do que ensino para os futuros professores e professoras de artes visuais; como os conteúdos, práticas, concepções e posturas se relacionam, se opõem, dialogam e hierarquizam-se no contato, construção e sistematização do conhecimento em artes visuais para a docência.

Preocupações que desencadeiam debates e embates sobre a importância e a especificidade do ensino de arte nas escolas que realizo nas minhas aulas, mas que também permeiam os seminários promovidos pelo curso e as discussões que realizamos com

representantes das secretarias de educação. Nas discussões sobre o ensino público e as reformas curriculares necessárias para a melhoria da educação, a arte permanece à margem, complementar (ATO TRÊS). Por vezes tendo a concordar com Isabel Marques e Fabio Brazil (2012) ao afirmarem que vários gestores públicos e privados tiveram, não raro, um ensino precário de arte enquanto alunos e essa falta de vivência, de construção de conhecimentos, de olhares críticos, de leituras consistentes, dificultam o entendimento e a formulação de critérios claros para o ensino e a avaliação em arte.

A atuação de professores leigos – e também a de vários formados nos cursos de Educação Artística e nas licenciaturas em Artes Visuais, conforme relatado em comunicações nos congressos da área – se traduz na redução do conhecimento teórico e na persistência do uso de desenhos estereotipados e prontos para colorir, na apresentação de imagens de obras de arte para a confecção de exercícios de cópia ou nos exercícios de livre expressão. Outro fato agravante é que muitos professores das séries iniciais e da educação infantil cursaram, durante a educação básica, “a Educação Artística superficialista e polivalente ou – pior ainda – teve [tiveram] essas aulas substituídas por conteúdos de outras disciplinas por falta de professoras especializadas em Arte” (PIMENTEL, 2010, p. 184).

Estabelece-se assim, uma “triste circularidade” em que aulas de Arte de baixa qualidade, por vezes ministrada por profissionais sem formação em arte, são isentas de leituras múltiplas e de diálogos críticos alicerçados no conhecimento sistematizado em arte. Situações que conduzem à imobilidade ou a ocasionais e rarefeitas ações de mudança por parte dos professores de Arte e estudantes (MARQUES; BRAZIL, 2012, p. 22). Nos encontros promovidos pela Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) e pelos Polos regionais do Instituto Arte na Escola¹⁶, professores relatam o desinteresse de diretores das escolas e secretarias de educação pela disciplina de Arte. Recordo-me do relato desanimador de uma professora da rede particular ao justificar ao diretor a necessidade de aumento da carga horária da aula de Arte para duas horas semanais, apresentando seus planejamentos e trabalhos e acrescentando que os alunos também percebiam a necessidade de um tempo

¹⁶ O Instituto Arte na Escola é uma associação civil sem fins lucrativos com foco na qualificação/formação continuada de professores que ministram Arte na educação básica. Atualmente conta com 47 Polos em 41 cidades de 22 estados brasileiros que formam a Rede Arte na Escola. Esses polos envolvem universidades, instituições de ensino e de cultura, sendo que a FAP/UNESPAR é um deles. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/rede/>. Acesso em: 11 jan. 2015.

maior para o desenvolvimento dos trabalhos e reflexões. O diretor respondeu a ela que aproveitasse bem o que tinha porque, se ele pudesse mudar, não haveria aula de Arte naquela escola.

Nas reuniões de pais e professores, é raro algum questionamento sobre os conteúdos/conhecimentos em arte ou sobre a seriação desses conteúdos de forma a propiciar processos de leitura, de apropriação e de criação em arte. Ainda no âmbito das séries iniciais e da educação infantil

outros problemas se acumulam, quase sempre relacionados à formação docente precária, principalmente em uma área como a arte, sobre a qual ainda se pensa que uma formação mais consistente é desnecessária, já que seria algo realizado em função de um “dom”, ou de uma “habilidade estética” individual. (LOPONTE, 2010, p. 237-238).

Permanece a sensação de que somos estrangeiros na escola e que só estamos naquele lugar porque temos “vistos”, resoluções legais que nos dão chancelaria para entrar e permanecer (ATO TRÊS). Mas essas permissões têm sempre um caráter “temporário”, como se a cada mudança de governo ou gestão perdessem sua validade. Na escola, essa validação é rotineira; continuamente precisamos renovar, comprovar, afirmar o valor da disciplina de Arte, esclarecendo às pessoas a que viemos e quais as bases epistemológicas do tipo peculiar de conhecimento que trabalhamos (ZORDAN, 2013).

A intenção de realizar enfoques sociais e de gênero, entre outros, na apresentação e discussão de conteúdos e temáticas, esbarra, em muitos espaços educativos, na incompreensão da equipe pedagógica sobre a relevância dessas abordagens na formação do aluno. E a arte permanece ligada à apresentação de trabalhos de “mestres da história da arte”, aos exercícios de fixação dos elementos formais que corroboram para a aceitação de que outros profissionais possam ensinar arte; que é um conhecimento “de elite” e apropriado somente pelos alunos que têm afinidade, habilidade artística. Isabel Marques e Fábio Brazil (2012, p. 21) expressam sua inquietude ao ressaltarem o quanto a ideia de que a Arte não deveria ser para todos permanece nas discussões escolares e familiares.

Essa situação revela um pensamento impregnado na sociedade, na comunidade escolar, de que a arte é um acessório da cultura, “além de ser vista como uma atividade que pertence ao campo do mistério e que apenas os talentosos dividem entre si os seus

benefícios” (SCHLICHTA, 2012a, p. 296). Essa concepção da arte como algo “fora das possibilidades da grande maioria”, destaca Schlichta (2012a, p. 296), a torna “inútil” enquanto conhecimento a ensinar a todos e assim situa-se em um campo oposto (supérfluo) ao objetivo da escola. Essa tem “a função estrita de ensinar coisas ‘úteis’, de fornecer instrumentos práticos aos educandos, ferramentas que o habilitem a desempenhar tarefas e profissões no chamado mercado de trabalho” (CARDOSO et al., 2008, p. 12).

Sendo assim, e por estar como disciplina obrigatória no currículo escolar, a Arte – mesmo permanecendo nessa áurea misteriosa entre o dom de alguns e a sua inutilidade prática – se transfigura em algo com “cara de útil” para diretores, pedagogos das escolas, pais, estudantes e secretarias de educação. Um repertório, um conjunto de “coisas prontas” que deve ser mostrado para que os alunos façam/copiem e assim assimilem as novas informações. Entretanto, o ato de conhecer não é uma mera assimilação do repertório de uma obra/imagem, pois envolve interpretação e o “domínio do conhecimento artístico necessário à compreensão dos seus sentidos ou daquilo que pretende exprimir” (SCHLICHTA, 2012a, p. 297), não para uma aceitação/naturalização da obra de arte, mas para, em posse de instrumentos, discuti-la com profundidade e criticidade, agregando situações, contextos, outras obras e visualidades.

No cenário do ensino de arte, o conhecimento especializado e modos de relação e apropriação de saberes compõem a pauta de discussão dos encontros anuais da FAEB, mas com pouca repercussão nas políticas públicas para a educação básica. Mesmo com a aprovação do ensino de arte de caráter obrigatório para todos os alunos, permanece o número reduzido de professores formados nas distintas áreas de arte atuantes no cenário educacional. “Isso significa que a grande maioria dos alunos brasileiros tem aulas de arte com professores habilitados em outras áreas ou sem formação nenhuma” (VEDOVATTO, 2010, p. 70).

O sentido do ensino da arte (na sua dupla concepção de significado e direção) não se resume à expressão nem ao domínio de procedimentos. A sistematização de determinados conteúdos é uma ferramenta para posicionar-se frente à história “autorizada”, à cultura hegemônica, construindo novas e divergentes leituras de mundo. Schlichta (2012b, p. 951) afirma que “o imaginário artístico-cultural ocupa um lugar estratégico na construção de sistemas de interpretação e conhecimento da realidade” e que

as representações artísticas revelam muito de uma época, não como um retrato fiel da realidade, como “reflexo da realidade objetiva” (SCHLICHTA, 2012b, p. 952), e sim como representações iconográficas, inseridas em contextos sócio-históricos. A arte, a cultura visual, aceitam e negam determinados pressupostos, constroem e desestabilizam relações com a(s) realidade(s).

Ao situarmos o ensino de arte como um campo de investigação, “para entender o que a obra e o fazer contemporâneo aceitam ou propõem, em qual realidade se inserem e qual diálogo de negação ou aceitação realizam” (ANDRADE, 2006, p. 28), poderíamos, como professores de Artes Visuais, analisar o modo como os estudantes interagem e se expõem frente a esses discursos. Ou seja, “significar um pouco mais sobre o que o *fazer* de nossos educandos aceita ou nega e onde ele, o fazer, se torna importante como leitura cultural ou como reflexo de uma determinada realidade e suas pluralidades” (2006, p. 28).

Considerando que a escola é um importante espaço para a experiência e para a construção de conhecimentos históricos e estéticos, compreende-se o sentido do debate aqui exposto sobre a formação específica e o ensino de arte. No contexto do ensino das artes visuais, as propostas educativas têm priorizado a releitura de imagens de determinadas obras da história da arte. Uma das propostas é a Abordagem Triangular (BARBOSA, 1996), que enfatiza uma triangulação de ações envolvendo a apresentação de obras/imagens da arte, sua contextualização histórica e análise de características formais, e uma releitura feita pelos alunos como produção artística.

Esse enfoque educativo tem como grande triunfo a entrada da imagem na sala de aula e suscitou reações de resistência por parte de muitos professores no início da década de 1990 pelo receio de que “contaminassem” a expressão plástica dos alunos. Hoje, a abordagem está naturalizada a ponto de muitos professores a utilizarem como único modo de ensino, consciente ou inconscientemente (TEUBER, 2007). Quero, desse modo, trazer à tona a questão da leitura de imagens na sala de aula pela importância desta prática para o aprofundamento do olhar, para o desvelamento de camadas de interpretação. No próximo capítulo retornarei à Abordagem Triangular ao discutir a repercussão do pós-modernismo no ensino de arte brasileiro.

2.1.2 A imagem na sala de aula: presença fragmentada

O que vemos nas imagens mostradas nas aulas de artes visuais? O que, deste ver, somos nós e são os outros? O que enxergamos porque curiosos, instrumentalizados, críticos? Jacques Rancière (2012) nos questiona: “seria realmente de uma realidade simples e unívoca que elas [as imagens] nos falam? Não haveria, sob o mesmo nome de imagem, diversas funções cujo ajuste problemático constitui precisamente o trabalho da arte?” (RANCIÈRE, 2012, p. 9). Para o autor, a imagem nunca é uma realidade simples e sim um “jogo de operações que produz o que chamamos de arte, ou seja, uma alteração da semelhança” (2012, p. 15). É nesse sentido que, para o autor, a arte é feita de imagens, seja figurativa ou não.

As imagens da arte são operações que produzem uma distância, uma dessemelhança. Palavras descrevem o que o olho poderia ver ou expressam o que jamais verá, esclarecem ou obscurecem propositalmente uma ideia. Formas visíveis propõem uma significação a ser compreendida ou a subtraem. (RANCIÈRE, 2012, p. 15).

Todas essas relações definem imagens e mostram que, em primeiro lugar, as imagens da arte são dessemelhanças e, em segundo lugar, que a imagem não é uma exclusividade do visível, ainda que “o regime mais comum da imagem é aquele que põe em cena uma relação do dizível com o visível” (RANCIÈRE, 2012, p. 16), uma relação que joga com sua analogia e sua dessemelhança.

No que denomina “paisagem do pensamento contemporâneo”, Rancière se preocupa em “restabelecer as condições de inteligibilidade de um debate” (2009, p. 13), elaborando um sentido para o que se denomina “termo estético”, ou seja, colocando em discussão

um regime específico de identificação e pensamento das artes: um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia de efetividade do pensamento (RANCIÈRE, 2009, p. 13).

Desse modo, para o autor, a arte “embaralha” a partilha das identidades, atividades e espaços ao mostrar, simultaneamente, uma atividade política e a exibição de uma ficção, de um ponto de vista. Nas distintas formas de partilha do sensível, “estas formas definem a

maneira como obras ou performances ‘fazem política’, quaisquer que sejam as intenções que as regem” (RANCIÈRE, 2009, p. 17). Eis novamente a opacidade da arte: sua politicidade. A politicidade sensível é atribuída a formas de partilha do sensível na arte. “Políticas” que “embaralham as regras de correspondência e a distância entre o dizível e o visível, próprias à lógica representativa” (2009, p. 20).

O questionamento da abordagem vitalícia da imagem, e a favor da sua temporalidade, é compartilhado com reservas por Willian Mitchell (2012), para quem “o futuro da imagem é sempre *agora*, na mais recente e mais nova forma da imagem”, no desejo de produzir não apenas uma imagem de algo, mas “uma imagem que é ao mesmo tempo uma cópia, uma reprodução e um ser vivo” (MITCHELL, 2012, p. 25, grifo do autor). O que se configura como uma espécie de vitalismo para Mitchell e se aproxima, em parte, das operações artísticas de Rancière relacionadas à diferença de sensibilidade e de formação do sujeito (2012, p. 25).

De acordo com Maria Helena Rossi (2003), durante muito tempo os alunos e professores de arte se distanciaram do enriquecimento pessoal e cultural que a interação com imagens – da arte, da mídia, do cotidiano – poderia promover. Entretanto, torna-se cada vez mais evidente que “a cultura vivida pelo aluno de hoje se caracteriza pela saturação de imagens, e a maioria das informações que ele recebe chega através delas” (ROSSI, 2003, p. 9). Mas como o aluno dialoga, interfere e lê essas imagens? Que ferramentas ele possui e adquire nas aulas de arte? Sobre a inserção de imagens nas aulas de Arte, Analice Dutra Pillar (1999, p. 11) destaca os anos de 1980, quando o ensino de arte no Brasil é repensado em novas bases conceituais e os professores passam a trabalhar não só a produção da criança e do jovem, mas também a leitura de imagem e a sua contextualização histórica, o que se denomina Abordagem/Metodologia Triangular¹⁷ (BARBOSA, 1991, 1998). A leitura seria um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, e ler seria “atribuir significado, seja a uma imagem, seja a um texto”:

¹⁷ O termo Metodologia Triangular, cunhado por Ana Mae Barbosa, foi divulgado no livro de sua autoria intitulado *A imagem do ensino da arte* (1991) e alterado para *Abordagem Triangular* no seu livro *Tópicos Utópicos* (1998).

Ao ler, estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos. (PILLAR, 1999, p. 12).

Mas o foco no que está em frente e atrás da imagem enfatiza os conhecimentos visuais e as experiências anteriores dos alunos e exclui as discussões sobre a politicidade das imagens no espaço escolar, ou seja, retira um dos objetivos essenciais da leitura e da produção artística/de imagens pelos alunos: o da percepção de posições heterogêneas e de reflexão crítica de práticas culturais. A intenção de se apresentar posicionamentos e conceitos é trazer para o debate a realidade imagética presente em nosso cotidiano, que constrói discursos e significados “não visíveis” ao olhar e que requer a mediação da sua opacidade para o questionamento de certezas naturalizadas, do aparente e do visível.

Destaco o importante papel desempenhado por Ana Mae Barbosa na elaboração e divulgação da Abordagem Triangular e modos de realização de leituras de imagem. Barbosa, ao comentar os bons e maus usos dessa concepção de ensino de arte, assinala que a “Abordagem Triangular é aberta a reinterpretações e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que a enriqueceram, ampliaram e explicitaram” (BARBOSA, 2010, p. 11). Sobre a discussão da arte e da cultura visual na escola, Barbosa declara:

O pós-modernismo trouxe para as análises da Arte as mesmas categorias de análise crítica usadas para as imagens de outros meios e categorias. É preciso desconfiar dos valores das instituições em geral. Os professores já perderam o medo de questionar as obras expostas em galerias e museus. Não é por estar no museu que as obras são boas. Interesses múltiplos e diversos levam as obras aos museus, desde a aliança com o mercado até o gosto do diretor. (BARBOSA, 2010, p. 21).

A questão é que os pressupostos ontológicos e epistemológicos dessa abordagem são poucos explicitados, incluindo as relações sujeito/cultura/poder, o que induz o seu uso como ferramenta técnica e não emancipadora. Mauren Teuber (2007), ao investigar a inserção da Abordagem Triangular no ensino da arte das escolas municipais de Curitiba, constatou um evidente uso dos aspectos formais da leitura de imagens e diversas contradições teórico-metodológicas na apropriação dessa prática educativa.

Para Camargo, a imagem nos faz pensar de um modo diverso da maneira como raciocinamos com as palavras. Assim, ao discorrermos sobre a imagem através do verbal, realizamos “um trabalho de segmentação da imagem” (CAMARGO, 2013, p. 83) que a reduz a um viés de leitura frente a sua polissemia. Desse modo o exercício de leitura de imagens, que permanece essencial nas aulas de arte, precisa rever seus pressupostos e fortalecer a indagação da visualidade do que se vê. Como destaca Schlichta (2012b, p. 957), ler uma imagem é “indagar sobre os sentidos dessa construção”, percebendo “elementos e efeitos de visualização ou de iconização” (SCHLICHTA, 2012b, p. 957).

Nesse contexto de leitura de imagem, Schlichta alerta para a “passagem mecânica da noção de leitura de conteúdo do texto para leitura do conteúdo da imagem, esquecendo-se que, se a arte diz algo ela o diz por meio de um procedimento singular: o artístico” (2012b, p. 955). A autora ressalta que a leitura das imagens exige uma competência que não se dá naturalmente e que passa por um processo de educação dos sentidos, pois a interpretação de uma imagem não se restringe à análise das formas, já que a representação artística não é propriamente figuração e sim “transfiguração”, produto do homem/mulher historicamente condicionado, um universal humano “que surge *no* e *pelo* particular” (VÁSQUEZ, 2010, p. 25). Uma leitura que, embebida em percepções singulares, contextuais e históricas não é unívoca, condicionada a uma única interpretação.

O que quero chamar a atenção nessas reflexões sobre leitura de imagens – visto que é uma prática educativa relacionada ao ensino das artes visuais e também à pesquisa baseada em arte – é que saber ver não é observar uma imagem e sim “um esforço de interpretação da produção artística para vê-la como expressão de alguém para outro alguém e como uma mensagem a ser compreendida” (SCHLICHTA, 2012b, p. 959-960). Uma educação do olhar que necessita de conhecimento especializado, de aprofundamento de referências e seus nexos na medida em que dialoga com a transparência da imagem (sua aparência) e a sua opacidade (a carga subjetiva, possuidora de discursos e interpretações). Essa reflexão, apresentada por Fatorelli (2003) e Wolff (2005), destaca que a relação identitária da imagem com a aparência, com o seu referente, é a transparência; sendo sua complexidade, expressa em arranjos do visível e envolvendo jogos de poder, de hierarquização e naturalização, e também a potência de pensamentos, a opacidade.

É nessa perspectiva que o ensino de arte transforma e amplia os sentidos necessários à leitura de manifestações culturais e imagéticas, transmutando o reconhecer em conhecer e instaurando o dialogismo (FATORELLI, 2003) como condição formativa da leitura.

A presença da arte na escola diz respeito, primordialmente, ao conhecimento, à percepção e à experimentação das diversas linguagens e suas possibilidades de produzir sentidos e leituras de mundo. A presença da arte na escola como área de conhecimento, se trabalhada com metodologias próprias, pode, de fato, estabelecer relações diferenciadas entre os alunos e o meio social em que estão inseridos. (MARQUES; BRAZIL, 2012, p. 41).

E é o professor de Arte que embasado por uma formação acadêmica específica, tem mais condições de estabelecer relações no tempo/espço entre a arte, os conceitos, a percepção dos estudantes, a sociedade e suas hierarquias e valores, utilizando e construindo metodologias de ensino apropriadas e formas de avaliação coerentes. No caso das artes visuais, não é somente o contato com manifestações culturais ou a visita a uma exposição que constrói conhecimento em arte, é a leitura que se faz de um determinado trabalho “cuja articulação de signos da linguagem, ao mesmo tempo em que informa/transforma/desvela o mundo em que está inserido, informa, transforma e desvela a própria linguagem” (MARQUES; BRAZIL, 2012, p. 150).

Importa, desse modo, desconstruirmos as nossas “velhas e persistentes crenças na existência de princípios universais no âmbito das artes visuais” (FRANZ, 2012, p. 236), pois todo o saber tem uma origem social, é condicionado socialmente, e a sua compreensão “demanda a desconstrução de problemas epistemológicos locais (culturais)” (2012, p. 236), resultado de visões específicas e parciais de mundo e de sociedade. Por isso a importância de, como profissionais habilitados e críticos, construirmos novos discursos, novas metodologias de ensino, novas estratégias para discutirmos com os alunos o que vemos, consumimos e produzimos.

Inúmeros são os argumentos que justificam e reiteram a importância da arte na escola, mas que não são suficientes para alterar a concepção de educação e de formação humana que impregna o sistema neoliberal de ensino, com suas hierarquias e distinções, cortes e regulações. A luta por melhoria das condições de trabalho, concurso público na

especificidade das linguagens, espaço apropriado de trabalho, aulas geminadas e uma relação professor/alunos mais apropriada, são reivindicações que no coletivo e em pontuais ações de discussão e de enfrentamento, permanecem mais como intenção do que realidade conquistada.

Em que pese esse espaço conflituoso para o ensino de arte no espaço escolar, o argumento aqui defendido é que a especificidade e domínio profissional exige uma articulação mais intrínseca entre cultura e ensino de arte, educação e cotidiano, para que processos artísticos, análise de visualidades, construção de narrativas e articulação de posicionamentos, se incorporem de modo efetivo na prática e no modo como professor e estudantes apreendem e reelaboram o conhecimento dessa área de saber, realizam interpretações e depurações da cultural visual.

Sobre a relação dos estudantes com a arte, destaco o cenário escolar apontado por Marques e Brazil (2012, p. 121):

Os estudantes trazem arte para escola o tempo todo. Trazem, fazem, apreciam e literalmente consomem arte nas salas de aula, nos corredores, no pátio e na porta da escola. A arte dos estudantes está sempre presente; está na forma como se vestem e como se movimentam; está no que falam, no que comentam, cantam e escutam; esta no gesto, no traço, numa cor ou num ritmo; está numa palavra, frase ou gíria. A arte dos estudantes está nas capas dos cadernos, nas camisetas, nas mochilas, na cor e corte dos cabelos, nos sons dos celulares, nos rabiscos nas carteiras, nas paredes e nas mensagens nos banheiros. O que fazemos com tudo isso?

Realmente, o que fazemos? Não estou defendendo a substituição de conteúdos em prol de um ensino focado no universo imagético dos alunos e sim a inclusão dessas identidades culturais na discussão e apresentação de posicionamentos e pontos de vista em relação ou em confronto com outros saberes e discursos veiculados nas aulas de Arte. A negação dessas posturas performativas resulta em um ensino de arte no qual o conhecimento apresentado nas aulas permanece dissociado do que o estudante consome e produz artisticamente, visualmente. Qual a razão dessa separação, dessa segregação? “Em geral, professores dissociam a arte que os estudantes trazem e fazem da arte que será aprendida, produzida e apreciada na escola” (MARQUES; BRAZIL, 2012, p. 124). E em que medida os cursos de formação também perpetuam esse distanciamento?

Ao rever a minha história como professora e supervisora de estágio, recorro situações em que os estudantes da licenciatura debateram em sala sobre comportamentos, escolhas e preferências culturais dos alunos nas escolas. Relatos (e desabafos) que não se constituíram efetivamente material de análise, de reflexão, de incorporação em seus planejamentos. A dificuldade minha e deles em lidar com a especificidade desses códigos comunicativos, e também com ações rotuladas de vandalismo, desencadeou frustração, insegurança e eu pouco alterei este quadro. Mas estas situações me perturbaram e eu mergulhei em leituras sobre o jovem na escola, procurando refletir sobre códigos juvenis, identidades, comportamentos e produção de visualidades no curso de formação e em projetos de extensão¹⁸.

Figura 6 – Registros em carteiras escolares (2009)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A cultura juvenil é um assunto controverso e evitado por professores de Arte da escola e da Academia que optam por inserirem em suas aulas “imagens consideradas como

¹⁸ Realizei alguns escritos sobre o assunto e posteriormente coordenei um projeto vinculado ao Programa Universidade sem Fronteiras e financiado pela Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. O projeto envolveu professoras da FAP (Scheila Maçaneiro de dança, Solange Gomes de música e eu de artes visuais), cinco estudantes da graduação e uma egressa para discussão e realização de reflexões/ações sobre a cultura Hip Hop com um grupo de alunos e professores de três escolas públicas da cidade de Guaratuba, Litoral do Paraná (2009-2010).

obras de arte que acompanharam e testemunharam, de uma forma ou de outra, os desdobramentos da trajetória humana” (VICTORIO FILHO; CORREIA, 2013, p. 50) e, portanto, relevantes no plano da cultura, via de regra erudita (2013, p. 51). Adentrar e aprofundar visualidades, preconceitos, negações e acontecimentos que rondam o espaço escolar exige rompimentos, ousadia, contestação, abertura ao outro.

Exige percepção de que as imagens não são “a superfície dos contextos dos quais emergem, e sim, em muitos aspectos, o corpo do acontecimento” (VICTORIO FILHO; CORREIA, 2013, p. 51). A dificuldade e a relutância em falar e inserir referências que discutam racismo, intolerância, preconceito, entre tantas outras questões, precisam ser superadas pelos professores, porque esses “acontecimentos” estão presentes no cotidiano escolar, na sociedade, e afetam a formação do aluno. “O etnocentrismo é uma dimensão implícita do racismo”, assim como o egocentrismo e o eurocentrismo, do preconceito (CHALMERS, 2003, p. 50).

O acesso e contato com acervos artísticos ampliam o conhecimento e precisam ser incentivados nos espaços escolares, nas aulas de Arte. O fato perturbador que se evidencia é que a ausência de questionamentos sobre a seleção de determinados artistas e obras em acervos museológicos e compêndios de história da arte que perpetuam hierarquias e mantêm invisível os discursos de outros segmentos e tessituras sociais. Essa invisibilidade impede discussões e análise crítica de políticas e práticas culturais. Impede rupturas com as ilusões confortadoras que reduzem à arte ao que é belo, fruto de genialidade artística.

Torna-se cada vez mais urgente a ampliação e aprofundamento de análises e interlocuções entre imagens de arte e as do cotidiano, “consideradas como não cultas, em razão de serem produzidas por pessoas que não estariam autorizadas a produzir imagens” (VICTORIO FILHO; CORREIA, 2013, p. 58). A flexibilidade e sensibilidade ao que é visto e experienciado na escola, no estágio, pelo estudante de licenciatura, é também uma forma de enfrentamento e de criação de outros modos de diálogo com a produção simbólica e com a diversidade sociocultural do mundo, do cotidiano, dos alunos escolares.

Um ensino de arte no qual o acesso a códigos artísticos sistematizados historicamente se agrega com outros repertórios artísticos e culturais – e também pessoais, locais, da mídia – e possibilita a instauração de uma educação emancipadora, com variados modos de apropriação, de questionamento e de representação de conteúdos e de saberes.

Um ensino que se torna impregnado de enigmas, de olhares curiosos e atentos às minúcias e aos discursos legitimadores e no qual as imagens dialogam com percepções e discursos, transparências e opacidades. Eis um cenário profissional em que a investigação de estudantes da Licenciatura em Artes Visuais pode aprofundar. Quero, desse modo, destacar alguns contextos sobre essa formação em pesquisa no curso em que atuo.

2.2 UM RELATO SOBRE A PESQUISA NO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná/FAP tem mais de 35 anos de existência e teve origem na demanda de cursos superiores de Educação Artística a partir da LDB nº 5692/71, quando se tornou obrigatório a formação superior de professores nessa área para a atuação em escolas. A transformação curricular de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas para Licenciatura em Artes Visuais ocorreu em 2002, e outras mudanças e ajustes foram feitos no curso, seja por exigência de resoluções oficiais, seja por discussões internas com professores e estudantes. A instituição oferta o curso em quatro anos, no formato anual e em dois turnos, matutino e noturno, com trinta vagas cada¹⁹. A relação candidato/vaga está em torno de 5/1 e a evasão é maior no turno da manhã, suavizada pelo fato de os estudantes terem a opção de transferir de turno ao assumirem compromissos profissionais ou de outra natureza. Recentemente o colegiado de Artes Visuais aboliu a prévia – o Teste de Habilitação Específica (THE) – como etapa de ingresso ao curso. O espaço reduzido e sempre em negociação da arte na escola, a naturalização de um ensino polivalente²⁰ à revelia da formação específica²¹ do professor, a

¹⁹ Tendo como fator de análise o percentual de desistência no primeiro ano (por fatores que envolvem trabalho, família, o não querer cursar uma licenciatura), o colegiado do curso decidiu alterar as vagas iniciais de 20 para 30 e assim chegar ao final do curso com um número próximo a 20 em cada turno.

²⁰ Em alguns documentos oficiais estaduais e municipais, verifica-se a instituição do ensino da arte centrada na linguagem de formação do professor, mas com a realização de “diálogos” com as outras linguagens artísticas. Mas esse discurso, ainda que mostre algum avanço, nem sempre é aceito pelas coordenações pedagógicas no espaço escolar. (Nota da Autora – NdA)

²¹ No ensino superior, ainda que a maioria das instituições já tenha modificado os cursos para as áreas específicas, conforme determinam as DCNs, algumas instituições mantêm o foco polivalente, como é o caso do curso ofertado pela Universidade Federal do Paraná Campus Litoral (UFPR-Litoral) e pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). (NdA)

manutenção de diversos profissionais de outras áreas lecionando a disciplina de Arte, entre tantos outros problemas, formalizam uma situação na qual:

Os estudantes que chegam ao primeiro ano dos Cursos Superiores de Arte muitas vezes estão totalmente desprovidos do “básico” na área de Arte; desconhecem conceitos e práticas elementares na área de atuação escolhida e têm enorme defasagem em relação às áreas teóricas de conhecimento que entrelaçam as práticas artísticas. (MARQUES; BRAZIL, 2012, p. 67, grifo dos autores).

Como então exigir uma prévia? Eis outro campo de conflito. Vários cursos de bacharelado e licenciatura nas distintas linguagens artísticas mantêm o THE como modo de seleção e de manutenção de um grau satisfatório de domínio de habilidades já nos anos iniciais do curso de graduação, o que possibilitaria um maior aprofundamento da formação. De outro lado, a manutenção desse exame exige um domínio adquirido fora da escola, ou que o candidato frequente um curso preparatório para ter condições de ser aprovado nesta etapa de ingresso. Outro ponto nevrálgico é que o THE se restringe ao domínio técnico e artístico do candidato, e não do teórico.

Desse modo, e focados em uma formação que investisse no artístico, assim como no pedagógico, filosófico e teórico, aprovamos a retirada do THE como exigência de admissão e em consequência fizemos uma alteração do perfil das disciplinas dos primeiros anos mais direcionada ao processo de ensino e aprendizagem a partir de questões elementares e retomando de modo mais crítico e aprofundado os conteúdos prévios dos estudantes. Foi mantida a matriz curricular envolvendo três núcleos de disciplinas: o Núcleo Específico das Artes Visuais, o Núcleo Reflexivo e o Núcleo Pedagógico, que reúnem as Disciplinas Obrigatórias (DOB), as Disciplinas Optativas (DOP), as Disciplinas Eletivas (DEL) e as Atividades Complementares, sendo que “as disciplinas organizadas em cada um dos núcleos contemplam as diretrizes curriculares nacionais em relação aos tópicos de estudos interligados” (FACULDADE, 2010, p. 31). Outra mudança discutida no colegiado e inserida de modo mais explícito nas diversas disciplinas foi a prática curricular, para a constituição de uma relação mais direta entre o conteúdo específico e a docência em artes visuais.

Com a extinção dos departamentos e realocação dos professores nos colegiados de curso, ocorreu uma maior integração das discussões sobre arte e ensino. De outro lado, as

questões relacionadas à arte – teoria e processos de criação – tendem a manter-se em paralelo, ou seja, participam da formação do licenciando, dividem espaço em harmonia nos seminários e encontros promovidos pelo curso, mas é preciso optar na realização de pesquisas mais densas (ATO DOIS). Há também um conflito, de certo modo velado, entre o interesse dos estudantes pela arte e pelo ensino de arte. A escolha de um curso superior como diretriz de uma carreira profissional traz inseguranças. A idade e o pouco contato com os fundamentos e perspectivas da profissão dificultam essa seleção. Excetuando o fato de que alguns ingressantes no curso já atuam em escolas e procuram o ensino superior para habilitação na área de artes visuais, os demais escolhem essa formação pela afinidade com a área artística e/ou pelo contato que possuem, de modo direto ou indireto, com a publicidade, ilustração, moda, desenho, pintura ou grafite.

As cisões entre diversidade cultural e educação, formação estética e ensino de arte, marcam as experiências escolares de vários estudantes e também demarcam zonas de interesse no curso em questão. De um lado a poética, a criação, o discurso artístico e pessoal; de outro, a análise de concepções e sistemas de ensino, a seleção de conteúdos e modos de ensinar e propiciar o aprender. Essa tensão entre áreas de formação se perpetua nos estágios e nas pesquisas de conclusão de curso e revela um discurso ainda hegemônico de distinção entre poética e ensino, entre criação e apreensão de conteúdos artísticos.

Sim, mudanças aconteceram, mas não sanaram a escassez de discussões sobre produção em arte, sistema de arte o trabalho no espaço escolar, o que continua a provocar angústia e indecisão nos estudantes e egressos da Licenciatura em Artes Visuais ao se verem à frente de uma turma de alunos na escola, constatando um “descompasso entre as experiências com a arte que vivenciavam dentro e fora do curso de licenciatura e as práticas pedagógicas escolares, marcadas por uma vertente autoritária, centralizadora, tecnicista e conservadora” (MATTAR, 2010, p. 174). De acordo com Sumaya Mattar, várias situações colaboram para o desencorajamento em relação à docência, entre elas:

Indisciplina e alto número de estudantes por classe; recusa da participação de alguns alunos nas atividades propostas; heterogeneidade das classes e dificuldade de lidar com necessidades, aptidões, gostos e ritmos de trabalho diferentes e de avaliar a aprendizagem; dificuldades para estabelecimento de regras e limites, especialmente com alunos adolescentes; confusão entre posturas baseadas no autoritarismo, na liberdade ou na omissão, entre outros. (MATTAR, 2010, p. 174).

Como estamos trabalhando estas questões na formação inicial? Qual o nosso enfrentamento via disciplinas, estágio e pesquisas para subsidiar as reflexões e posturas do futuro professor de Arte? Esses questionamentos fazem parte dos debates entre professores de estágio e estudantes, entre coordenador e professores nas reuniões de colegiado, entre instituição e representantes da secretaria da educação, mas a costura envolvendo faculdades, secretarias e conselhos de educação, escolas e outros espaços educativos é um alinhavo que precisa da insistência de várias mãos para se fortalecer, de ouvidos atentos à escuta de reclamações e de desejos do que se quer romper e conservar. E também de bocas para discutir os emaranhados legais, os discursos oficiais e os contextos de ensino que embrutece a ação de formar cidadãos. O coletivo é a nossa força, contudo permanecemos (por inúmeras razões) adiando muito e fazendo pouco.

Em relação à grade curricular, o Processo de Renovação do Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (UNESPAR, 2014) destaca que atualmente há maior equilíbrio entre disciplinas práticas, teóricas e pedagógicas, sendo que as disciplinas em poéticas visuais, ampliadas nos últimos anos, têm investido em diferentes abordagens investigativas e no “processo individual de criação, por meio de reflexões e investigações de técnicas e percursos de produção, inclusive culminando, em alguns casos, com a pesquisa do TCC” (UNESPAR, 2014, p. 13).

Há uma preocupação em trazer discussões sobre o sistema de arte, produção, consumo, para deslocar o que normalmente é restrito ao bacharelado. Temos a nosso favor o fato de que as duas turmas do curso são de licenciatura²². Entretanto, é bastante diverso o interesse dos estudantes pelo curso. Alguns já são professores, mas sem formação em arte; outros se identificam mais com as poéticas artísticas e não sabem se querem lecionar; outros estão envolvidos com os novos aparatos tecnológicos e possibilidades de criação. Sim, a participação é heterogênea, mas é essencial para que se instaure um “‘convite-convocação’ que passa pelo compromisso estabelecido na relação de afeto, que agrega e cimenta as unidades peninsulares que são os alunos” (BAIBICH-FARIA; MENEGHETTI, 2008, p. 141) e instauradora de uma “politicidade da aprendizagem” (DEMO, 2010, p. 33), na qual

²² As demais linguagens artísticas ensinadas na instituição – dança, música e teatro – ofertam tanto o bacharelado quanto a licenciatura.

a apresentação de conteúdos, estratégias e fomento a distintos modos de apropriação e exposição de si e do foi apreendido, é também política. Para Pedro Demo, a politicidade é “questão intrínseca e não intromissão externa ou estranha”; é a “habilidade de afrontar condições e limites dados ou supervenientes, tornando o ser humano, até certo ponto, mentor de sua história” (DEMO, 2010, p. 34). Alguém que argumenta, debate, percebendo que a relação pedagógica é uma relação de poder dinamizada pela convivência de seres relativamente autônomos (FREIRE, 2000).

Mas como operacionalizar isso? A instituição em que atuo oferta cursos nas áreas de arte, saúde e comunicação, destacando-se por promover a formação do licenciado em distintas áreas artísticas, mas o espaço é restrito, com escassez de salas de aula, materiais e infraestrutura. As salas são multiuso e o estudante permanece apenas durante as aulas, impossibilitado de retornar e continuar seu trabalho, com pouco espaço para deixar sua produção, para participar e promover oficinas, debates e estudos. Escassez de espaço, de equipamentos, de professores. E isso se repete na educação básica. Os estudantes realizam os estágios em escolas com poucos recursos, em turmas de 40 alunos em média, em salas com carteiras enfileiradas. Os muros de isolamento e a precariedade física da escola não os convidam a entrar, a permanecer.

Parece-me cada vez mais urgente a integração da pesquisa na formação do professor de Arte para aprofundamento de questionamentos, de leituras de contextos, de discursos e práticas, da cultura escolar e acadêmica, da arte e seus sistemas, de modos de criação, de apropriação e de invenção de saberes. Mônica Hoff (2011) afirma que historicamente a relação entre arte e educação, sobretudo no Brasil, tem sido determinada por educadores que discutem arte e pouco por artistas ponderando sobre educação. A pesquisadora admite que existe uma distância entre os interesses da arte e os da educação, sendo que os sistemas de uma e de outra respondem a forças de atração distintas. Mas no contexto de formação e atuação do professor de artes visuais esses conflitos e adequações a sistemas – educacional e da arte – são constitutivos do conteúdo de disciplinas e as distâncias merecem análise e reflexão nos cursos de licenciatura. Um modelo de formação que propicie atitudes vigilantes e confrontadoras frente às políticas públicas na área de educação e arte e que afetam a docência, o acesso aos bens culturais e a emancipação dos sujeitos.

2.2.1 Algumas reflexões sobre o Trabalho de Conclusão de Curso

A resolução nº 1 de 16 de janeiro de 2009 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Artes Visuais, referencia a iniciação à pesquisa – científica, artística e tecnológica – e a capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino de arte como componentes necessários à formação profissional. E também destaca para a licenciatura a realização de uma monografia como trabalho de conclusão de curso a ser apresentada para uma banca.

Envolvida com as supervisões de estágio, foco da minha dissertação de mestrado²³, somente após a obtenção do título de mestre em 2007 é que iniciei uma atuação mais sistemática na disciplina que orienta o TCC. Ofertada no último ano, produzia certo “pânico” nos estudantes, pouco acostumados com os meandros de um exercício investigativo. De um lado, uma formação escolar na qual a observação, a curiosidade e o questionamento ainda se mantêm acanhados e, de outro, uma formação superior – que eu vivenciei e me vejo a repetir, ao mesmo tempo em que procuro mudar – na qual grande parte dos conteúdos é apresentada e repassada pelos docentes de forma prescritiva e narrativa. Mesmo nos seminários realizados pelos estudantes nas diversas disciplinas, a investigação autoral, a apresentação de uma atitude frente ao objeto estudado, conforme relato dos estudantes nas aulas de pesquisa, nem sempre é o mote do trabalho.

Quero também evidenciar aqui que a Faculdade de Artes do Paraná (FAP) tornou-se parte efetiva – de direito e de fato – da Universidade Estadual do Paraná em 2013. Ainda que o processo de agregação de um grupo de faculdades isoladas e localizadas em distintas cidades do estado do Paraná no formato *multi-campi* tenha se iniciado em 2001, processo de constituição da sétima universidade estadual pública²⁴ foi demorado e perpassou a gestão de três governadores. De acordo com o site oficial da universidade²⁵:

²³ Uma pesquisa que envolveu oito estudantes da licenciatura em artes visuais da Faculdade de Artes do Paraná para discussão dos saberes acadêmicos e dos fundamentos teóricos apresentados nas aulas preparatórias para os estágios, bem como as escolhas feitas pelas estudantes nas suas atuações de estágio (2007).

²⁴ Mantendo o estado do Paraná na liderança da oferta de universidades estaduais públicas (7), seguido do Estado da Bahia, com quatro (BRASIL, 2013, p. 9)

²⁵ Disponível em: http://www.unespar.edu.br/?page_id=102. Acesso em: 20 dez. 2014.

A Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – é uma instituição de ensino superior pública e gratuita, com sede no Município de Paranavaí, criada pela Lei Estadual nº 13.283, de 25 de outubro de 2001, alterada pela Lei Estadual nº 13.385, de 21 de dezembro de 2001, Lei Estadual nº 15.300, de 28 de setembro de 2006 e pela Lei Estadual nº 17.590, de 12 de junho de 2013. Está vinculada à SETI – Secretaria de Estado da Ciência, da Tecnologia e Ensino Superior – onde tem assegurado orçamento próprio.

Desse modo é recente a vinculação das investigações realizadas pelos professores a grupos de pesquisa e pela construção de um lócus mais sistematizado das áreas e focos das pesquisas realizadas pelos professores do curso. Também é recente o incentivo à qualificação profissional dos docentes, com direto a afastamento integral e parcial. Dos 18 professores concursados que compõem o Colegiado de Artes Visuais atualmente, sete são doutores e três estão em processo de doutoramento. Dos doutores, três se qualificaram em 2014.

É na percepção dessa moldura que retorno as ações realizadas e o modo como temos lidado com a dificuldade do estudante com a metodicidade dessa pesquisa de conclusão de curso. Entre discussões e proposições realizadas no colegiado de Artes Visuais, nós, professores, comprometemo-nos a ampliar os exercícios de investigação ao longo do curso, ampliamos a disciplina do TCC para dois anos, redefinimos as linhas de pesquisa, que atualmente são três: Processos criativos, Ensino de arte e Teoria e história da arte, e antecipamos o contato entre orientador e orientando.

O TCC tem regulamento próprio, conforme exigência das Diretrizes Nacionais, e está alocado em duas disciplinas anuais obrigatórias e sequenciais, ofertadas no terceiro e quarto ano do curso. Na disciplina Pesquisa no Ensino de Arte I os estudantes se familiarizam com as linhas de pesquisa do curso e definem seus temas de pesquisa e orientadores. Outro foco é a aproximação com os procedimentos de pesquisa e com a temática que pretende desenvolver a partir de leituras preliminares. Antes do encerramento da disciplina, o estudante formaliza o projeto de pesquisa com a anuência do professor orientador. Na Pesquisa no Ensino de Arte II ocorre a revisão e implantação do projeto, com a apresentação parcial da pesquisa para uma banca de qualificação no meio do ano. O intuito é mostrar o que foi realizado, o que se pretende fazer, contando com o parecer/olhar de outros professores do curso. Ao final do ano letivo, a pesquisa em forma de monografia é

apresentada e avaliada por uma banca em defesa pública. Após uma revisão, os trabalhos com nota igual ou superior a 9,0 (nove) são encaminhadas para a biblioteca da instituição.

Esse é o formato desenhado pelo coletivo de professores com o intuito de auxiliar o estudante não somente na construção da pesquisa, mas na sua apresentação e crítica do outro. Mas os desafios permanecem “nesta experiência de contribuir para que a pesquisa faça parte do conhecimento e da experiência profissional dos (futuros) professores” (TOURINHO; MARTINS, 2010, p. 72). Anteriormente havia a obrigatoriedade de um capítulo ou de uma sistemática relação entre os conteúdos, processos e resultados apresentados e a educação em arte, mas essa exigência provocava, em diversos trabalhos, estranhamento, falta de coesão e de identificação do estudante e do orientador com uma relação direta e explícita com o ensino de arte.

Decidimos deixar mais tênue essa relação, adentrando um espaço mais liso/menos estriado (DELEUZE; GUATTARI, 1997) e aceitando apontamentos sobre a profissão e o ensino de arte na introdução e por vezes também na conclusão da pesquisa. Não foi uma decisão unânime, mas “o caminho se faz ao caminhar” e o envolvimento dos estudantes com aspectos da semiótica, da imagem em movimento, de teorias da arte, da estética, entre outros, produziu mergulhos mais profundos, mais densos, fatores incontestáveis de que uma formação em pesquisa se concretizava.

Digo isso e já fico irrequieta porque esse quadro é também revelador de inquietações. Ainda hoje debatemos sobre essa decisão e as efetivas contribuições para a formação do professor de artes visuais. Ótimas pesquisas foram realizadas nas quais os estudantes se colocaram como autores. Houve expansão do campo de investigação, de construção de conhecimentos, fatores que reiteram e justificam a mudança de enfoque, mas que minimizam a reflexão sobre a docência em Arte, eis o que me preocupa e contagia esta minha escrita.

Até que ponto essa “abertura” de campos de análise não hierarquiza áreas e naturaliza a distinção de “duas culturas” (SNOW, 1993), nesse caso a arte e o ensino? Será que a ausência de problemáticas e de aproximações entre a produção acadêmica de diversos estudantes e a cultura escolar não estaria reforçando um discurso científico no qual trabalhar com questões relacionadas à educação é uma atividade de menor importância? De outro lado, não haveria abordagens de investigação que, ao invés de separarem os

territórios da arte e do ensino, promovessem aproximações, relações contaminações? E, desse modo, possibilitassem outro desfecho para o ATO DOIS, outros exercícios possíveis entre o universo da arte e de seu ensino?

Defendo o exercício de pesquisa na licenciatura de forma rigorosa. Estamos falando de educação superior, de formação profissional e humana. Mas esse é um quadro complexo, como já explicitado anteriormente, imbricado com políticas públicas e concepções de aprendizagem e de avaliação que se alastram para a educação como um todo, a básica e a superior. A heterogeneidade de saberes e de grau de envolvimento dos estudantes, a reduzida infraestrutura e de suporte para a realização de grupo de estudos, a condição de trabalhadores de vários estudantes que inviabilizam a permanência em tempo maior na instituição, são alguns dentre vários fatores que reduzem o aprofundamento de conteúdos, processos e conceitos.

Por isso o desafio deste trabalho tem um quê de barroco ao curvar e recurvar as dobras (DELEUZE, 2011) da pesquisa na formação do professor de Arte, ao delinear clarezas e sombras da investigação científica e suas abordagens qualitativas, procurando detectar as transparências e opacidades dos “entrelugares” (IRWIN, 2013) fomentados pela pesquisa artística na educação visando melhorias nas práticas educativas e a compreensão destas práticas em perspectivas diversas.

P A R T E II

OUTROS MODOS DE CONHECER

Figura 7 - Trabalho da estudante Bruna dos Santos realizado para a disciplina de Metodologia da Pesquisa (FAP, 2012)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

CAPÍTULO 3

A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E O PARADIGMA EMERGENTE

3.1 DICOTOMIAS CULTURAIS DO SABER

Os discursos, leis e práticas vinculados à educação escolar e acadêmica estão relacionados ao direito de acesso à herança cultural da humanidade e à promoção de um ensino intencional e sistematizado que transforme o conhecimento fragmentado e ingênuo em um conhecimento mais coerente e articulado.

Para que isso ocorra é necessário, contudo, uma seleção cultural dos conhecimentos a serem transmitidos frente ao limitado tempo de formação, o que envolve “uma dinâmica altamente conflituosa e que depende de todo o tipo de fatores sociais, políticos e ideológicos” (FORQUIN, 1992, p. 30). Entre os conflitos, situa-se a simplificação e alteração dos conhecimentos científicos ao se transmutarem e se reinventarem como conhecimentos escolares, assim como a enorme perda de saberes da nossa herança cultural embutida nesta seleção, já que “os ensinamentos dispensados nas escolas não transmitem nunca senão uma ínfima parte da experiência humana acumulada ao longo do tempo” (FORQUIN, 1992, p. 29).

Essas discussões e embates atingem com grande vigor a esfera da Academia, um dos lócus de produção de conhecimentos, pela formalização de hierarquizações de determinados saberes e a consequente invisibilidade de outros. Boaventura Santos (2006, p. 18) esclarece que desde o século XVII as sociedades ocidentais têm privilegiado epistemológica e sociologicamente uma forma de conhecimento designada como ciência moderna, atrelada à razão e a busca da verdade, e que se coloca como uma ruptura em relação ao passado, uma “revolução científica”.

Desde então, o debate sobre o conhecimento centrou-se na ciência moderna, nos fundamentos da validade privilegiada de conhecimento científico, nas relações deste com outras formas de conhecimento (filosófico, artístico, religioso etc.), nos processos (instituições, organizações, metodologias) de produção da ciência e no impacto da sua aplicação. (SANTOS, 2006, p. 18).

O diferencial desse modelo de ciência é que se “propôs não apenas compreender o mundo ou explicá-lo, mas também a transformá-lo”, mas se mantendo imune a estas transformações (SANTOS, 2006, p. 18). Visto que as universidades europeias foram criadas no âmbito dessa ciência moderna, entende-se porque a característica primeira deste espaço do saber não era a sua relevância em relação à sociedade, mas a sua separação dela, pois somente pela separação é que seria possível a construção de uma visão sobre a sociedade (MAGALHÃES, 2006, p. 30).

Afetados por esse contexto, os debates sobre a produção científica que ocorreram nos últimos três séculos focaram basicamente duas vertentes relacionadas à sua natureza: o sentido das transformações do mundo operadas pela ciência e a validade do conhecimento científico que produz e legitima essas transformações (SANTOS, 2006, p. 18). Ou seja, o quanto o conhecimento produzido transforma a realidade analisada e como esse novo saber é avaliado por outros pesquisadores. A validação do que era produzido envolveram, no início, cientistas e pesquisadores de outros conhecimentos, como filosofia, teologia, arte etc.; mas com a expansão dos grupos de cientistas e a diversificação da produção, aliados ao aumento da eficácia tecnológica promovida pela ciência – e que também transforma o conhecimento científico em força produtiva – as discussões se concentraram entre as comunidades científicas e nas relações (conflituosas) entre ciência e mercado (SANTOS, 2006, p. 18-19).

A “guerra das ciências” é um dos resultados desse debate sobre a natureza e validade do conhecimento que “produz e legitima as transformações do mundo através da ciência” (SANTOS, 2006, p. 19). A publicação do biólogo britânico Lexis Wolpert em 1992 e intitulada “*The Unnatural Nature of Science*”, intensificou essa tensão entre conhecimento e fenômeno social. O pesquisador, insatisfeito com a imagem pública da ciência produzida pela mídia e o uso de aspectos científicos em textos de filósofos e sociólogos, fez uma contundente denúncia às investigações que tomavam o conhecimento científico e suas controvérsias como processos sociais, considerando essas abordagens um ataque à própria ciência e à sua autoridade cultural de produtora de enunciados verdadeiros (SANTOS, 2006, p. 20).

O autor traz à tona a crítica feita por diversos acadêmicos ao teor da palestra do físico e romancista inglês Charles Percy Snow, realizada na Universidade de Cambridge em 1959, e que posteriormente se transformou em livro intitulado “As duas culturas e um segundo olhar” (edição brasileira de 1993). Snow, pela sua experiência no campo das exatas e das artes literárias, procurou aproximar essas culturas, destacando que mesmo sendo diferentes em seus objetivos de pesquisa, a cultura científica e a humanística tinham valores, comportamentos, abordagens e suposições em comum. Myriam Krasilchik (1992), na sua resenha sobre o livro de Snow, destaca que a crítica do autor se direciona à especialização excessiva e a visão estreita de cada um dos campos, o que culminava numa situação desalentadora: os humanistas não conheciam conceitos básicos da ciência e os cientistas não se preocupavam com “as dimensões psicológicas, sociais e éticas dos problemas científicos” (KRASILCHIK, 1992, p. 81).

Essa dicotomia cultural na qual grupos de áreas distintas do saber permanecem de costas um para o outro traz graves consequências educacionais, envolvendo hierarquização e jogos de poder entre conhecimentos considerados científicos e úteis para a formação dos alunos, e o artístico e humanístico, envolvendo a educação estética e a experiência sensível e criativa, e que envolve o intelecto, mas também a afetividade, as sensações e o imaginário. Esta situação é visível no ATO TRÊS, em que cada professor luta por um espaço de terra no conturbado terreno da escola (com os constantes “terremotos” provocados pelas mudanças das regras, de governo, de modos de avaliação). Nesse contexto, parece natural (porque não dizer óbvio?) que – se alguém precisa ceder ou mesmo perder espaço na escola – a Arte seja a escolhida, melhor dizendo, a “preterida”.

Marta Alexandre endossa a discussão ao salientar que essa dicotomia foi alimentada pela relação de poder e de desigualdade entre o conhecimento científico e o humanista.

O primeiro é valorizado e considerado útil, enquanto o segundo é depreciado e tido como inútil ou acessório, isto é, dispensável. Como consequência, quem trabalha nas humanidades tem de mostrar que o seu conhecimento tem valor. (ALEXANDRE, 2012, p. 35).

Não é isso que nós, professores/as de Arte e pesquisadores/as continuamente fazemos? A cada dia e sempre argumentando sobre a importância do ensino de arte na formação humana em um espaço cada vez mais relegado a um plano secundário e pequeno no interior das escolas (e também da esfera científica, visto a distinção de orçamentos entre as áreas). A sensação é que realizo (realizamos) o mesmo castigo de Sísifo²⁶, personagem da mitologia grega destinado a empurrar uma pesada pedra até o topo da montanha para depois vê-la rolar montanha abaixo e, assim, *ad infinitum*, refazer o trabalho.

Quero destacar também outro campo de saberes delineado por John Brockman (1996) em resposta à publicação de Snow. O autor revela que além da cultura dos intelectuais da literatura e dos cientistas, haveria uma terceira cultura, que abrigaria os cientistas e pensadores do mundo empírico, com ênfase na experiência e outros modos de saber que permanecem inexistentes ou sem valor para o campo da ciência. Esses pesquisadores, ao realizarem e socializarem pesquisas, estariam tornando visíveis os profundos significados da vida, do cotidiano, e redefinindo quem e o que somos (BROCKMAN, 1996, p. 17).

Concordando com essa postura, Boaventura Santos (1987, 1989, 2006) ressalta que as discussões e atritos no campo das ciências transcendem a discussão entre ciências exatas e sociais, apontando o atrito entre o paradigma da ciência moderna – de ordem hegemônica e ligada à cientificidade, a eficiência do saber e ao eurocentrismo – e o novo paradigma pós-moderno. Este último é elacionado à valorização de outras culturas, de distintas formas de saber e ao direito à existência e ao diálogo destas expressões no cenário científico; um novo paradigma que se constrói em oposição à hegemonia de um saber-poder e que traz à tona uma modernidade que oculta a colonialidade²⁷ do poder, “o lado obscuro e necessário da modernidade” (MIGNOLO, 2003, p. 30).

Ou seja, “a elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder”: o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 9). Essa

²⁶ Personagem da mitologia grega que por suas diversas ofensas aos deuses foi condenado a realizar um trabalho repetitivo e cansativo, o qual ficou conhecido como o mito de Sísifo.

²⁷ Diversos autores consideram que não existe modernidade sem colonialidade, assim como não poderia haver uma economia-mundo capitalista sem as Américas (DUSSEL, 2000; QUIJANO, 2000).

perspectiva e modo de produzir conhecimento revelam uma relação de poder geopolítica ao mesmo tempo em tornam evidente que “todo o conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 2006, p. 18) e o sujeito, ao investigar, interfere e transforma a leitura do objeto: a “objetividade construída”. É neste cenário que Santos questiona quais representações têm sido construídas e aceitas, e quais permanecem subjugadas, invisíveis.

Nesse campo emergente de um novo paradigma, que questiona a objetividade e a racionalidade da ciência, assim como os seus aspectos ideológicos e repressivos, diversas reações são desencadeadas. Algumas trouxeram o relativismo e o construtivismo social como resultado; outras procuraram reduzir os exageros da crítica e defender uma ciência que buscasse a objetividade, sem que essa fosse confundida com certeza. Em outra perspectiva, os cientistas sociais, alguns mobilizados pelas críticas à ciência tradicional²⁸ e outros pelo pensamento fronteiro “que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade” (MIGNOLO, 2003, p. 52) buscavam caminhos para a efetivação de uma ciência e de um saber mais comprometido com a transformação social, mais aberta às múltiplas experiências dos sujeitos.

Com o intuito de esclarecer o atrito entre esses paradigmas e o que reivindica essa nova concepção de percepção de mundo, de ciência, e na qual se assentam as premissas da pesquisa baseada em arte, detenho-me na crise do pensamento moderno e nas características do paradigma emergente.

3.2 O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O DESPERDÍCIO DA EXPERIÊNCIA

Ao apresentar o paradigma dominante e emergente, considero importante situar as expressões “paradigma” e “mudança paradigmática”, baseando-me nos argumentos de Thomas Kuhn (1975) que na década de 1960 analisou a história das ciências, no que ele denominou de estrutura das revoluções científicas. O autor relatou que essas revoluções não representavam um processo de acréscimo linear, de acumulação de contribuições para o aperfeiçoamento do antigo, do existente, e sim episódios de cisão nos quais ocorria uma

²⁸ Alda Judith Alves-Mazzotti e Fernando Gewandsznajder (1998, p. 129) relatam que um grupo de cientistas sociais foi mobilizado pelas críticas à ciência tradicional apresentadas pela Escola de Frankfurt e relacionadas aos aspectos ideológicos da atitude científica dominante.

alteração de compromissos profissionais, sendo que um dos principais objetivos da pesquisa científica era fornecer problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes da ciência. Desse modo, para Kuhn, a revolução científica é a passagem, a mudança de um paradigma para o outro como resultado de atritos entre paradigmas em que o cientista busca superar um conjunto de regras, teorias e técnicas apresentadas por outros colegas. Sendo assim, “paradigma é o que os membros de uma comunidade científica compartilham e, reciprocamente, uma comunidade científica consiste em homens que compartilham um paradigma” (KUHN, 1975, p. 30).

Portanto, é no bojo de uma crise de paradigma, na qual o hegemônico, da ciência moderna, torna-se insuficiente para a exploração de aspectos da natureza, do sistema/mundo e de outras formas de saber que Santos apresenta três conclusões resultantes de um projeto envolvendo pesquisadores de fora dos centros hegemônicos (2006, p. 778). Primeira: que a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Segunda: que essa riqueza social é desperdiçada e é desse desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim. Terceira: que para combater o desperdício da experiência, tornando visíveis e credíveis as iniciativas e os movimentos alternativos, não basta propor outro tipo de ciência social. Para o autor é necessário propor um modelo diferente de racionalidade que critique o modelo de racionalidade ocidental dominante nos últimos 200 anos.

Para João-Francisco Duarte Junior (2010), a crise do pensamento moderno, da modernidade, revela o descontentamento com um “modo de vida lastreado numa maneira específica de construir o conhecimento humano e, com base nele, estabelecer relações com o mundo e com os nossos semelhantes” (2010, p. 25). Ainda que a razão científica, nominada por muitos cientistas como a razão “pura”, trouxe e traz progresso e conquistas que alteram nossas percepções de mundo, o autor sentencia que a sua adoção como a única razão capaz de analisar e descrever o mundo satisfatoriamente causou o silenciamento do saber sensível e estético, da capacidade de apreender sensivelmente a realidade vivida e estudada. Anthony Giddens (1991) esclarece que a modernidade, em linhas gerais, refere-se a um estilo, a uma visão de vida e de organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram sinônimos de progresso e de transformação,

constituindo-se em um modelo hegemônico de conhecimento do mundo.

Na sua crítica a essa monocultura hegemônica que insere o homem entre um passado definitivo e um futuro predizível e acorrentado a determinados critérios de verdade, Santos (2006) denuncia a razão que ele denomina “metonímica” e, que reivindica para si, centrada em um ponto de vista ocidental, a única forma possível de racionalidade. Uma razão que, além de elevar um determinado conhecimento científico à condição de conhecimento mais verdadeiro sobre o mundo – demarcando diferenciações epistemológicas e sociais entre as várias ciências e seus respectivos projetos de verdade (SANTOS, 2006) –, estabelece processos de escolha que incluem ou excluem novas experiências.

Esse culto à razão e à ordem e que constrói um imaginário sobre a ciência, a pesquisa científica, é destacado por Tourinho e Martins (2010, p. 74) ao debaterem sobre a responsabilidade de formar professores para a pesquisa. Os autores destacam que uma “primeira peleja” que enfrentam é a de abalar certas convicções, questionar certezas, provocar ousadias indagativas “em direção às formulações sobre o que nossos alunos entendem como ciência e como método”. É muito forte a concepção positivista de ciência na qual os cientistas são portadores de verdades e assim, um competente pesquisador, ao se ater a um bom tema e uma boa metodologia, alcançaria a esperada certeza (TOURINHO; MARTINS, 2010, p. 74-75). Nessa percepção primeira dos estudantes sobre a pesquisa é visível o quanto uma concepção de ciência permanece naturalizada, tornando assim angustiante a descoberta de que essa concepção “não se sustenta nem se equilibra diante das incertezas e da contínua necessidade de aprendizagem que caracteriza o fazer da pesquisa” (2010, p. 75).

Essa visão de racionalidade entende a totalidade na forma da ordem (SANTOS, 2006, p. 780), sendo que a forma mais acabada de totalidade seria a dicotomia porque combinaria “a simetria com a hierarquia” (2006, p.; 781), pois a simetria entre as partes é sempre “uma relação horizontal que oculta uma relação vertical”:

É por isso que todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contém uma hierarquia: cultura científica/cultura hierárquica; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/ natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante. (SANTOS, 2006, p. 782).

O autor apresenta duas consequências principais dessas dicotomias: 1) não existe nada fora da totalidade que seja ou mereça ser inteligível; 2) nenhuma das partes pode ser pensada fora da relação com a totalidade (por exemplo, o Norte não é inteligível fora da relação com o Sul). Nesse viés de raciocínio, não é admissível que qualquer das partes tenha vida própria para além da que lhe é conferida pela relação dicotômica e muito menos possa, além de parte, ser outra totalidade. Como resultado, Santos sentencia que a compreensão do mundo que a razão metonímica promove não é apenas parcial, mas internamente seletiva. “A modernidade ocidental, dominada pela razão metonímica, não só tem uma compreensão limitada do mundo, como tem uma compreensão limitada de si própria” (SANTOS, 2006, p. 783).

Marta Alexandre (2012, p. 31), ao explicitar sobre a razão metonímica, e baseada nas ideias de Boaventura Santos, esclarece que o pensamento moderno ocidental demarcou uma linha separando a realidade social em dois universos.

O universo daquilo que tem valor e que é visível e o universo daquilo que não tem valor e que é invisível. O universo do lado de cá da linha é tido como realidade, enquanto o universo do outro lado da linha é excluído e dado como inexistente.

Desse modo, a realidade social legitimada pelo sistema eurocêntrico estaria assentada sobre a dicotomia visível/invisível, assumindo como natural a exclusão de uma das partes, a invisível (ALEXANDRE, 2012). Torna-se evidente que a razão metonímica diminuiu ou subtraiu o mundo tanto quanto o expandiu ou adicionou de acordo com as suas próprias regras (SANTOS, 2006, p. 785). É nesse viés que Santos denuncia uma “contratação do presente”, que esconde a riqueza e a diversidade das experiências sociais que acontecem no mundo.

A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar. (SANTOS, 2006, p. 785).

A crítica da razão metonímica, portanto, é uma condição necessária para se recuperar a experiência desperdiçada. “O que está em causa é a ampliação do mundo através da ampliação do presente” (SANTOS, 2006, p. 786) e esse novo espaço-tempo pressupõe outra razão, questionadora da razão metonímica em dois fundamentos básicos: na proliferação das totalidades para além da totalidade metonímica e, como segundo ponto, que qualquer totalidade é feita de heterogeneidade, sendo que as partes que a compõem têm uma vida própria fora dela. Ou seja, “além do estatuto de partes, elas têm sempre, pelo menos em latência, o estatuto de totalidade” (SANTOS, 2006, p. 786).

O que Boaventura Santos propõe na sua “sociologia das ausências” é pensar os termos das dicotomias fora das articulações e das relações de poder que os unem para revelar outras relações alternativas ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas, denunciando que aquilo que o pensamento moderno da ciência deixa de fora como inexistente é, na verdade, ativamente produzido como não existente. O objetivo da sociologia das ausências, portanto, é “a transformação dos ‘objetos impossíveis’ em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2006, p. 786).

São essas discussões, com proposições de modelos alternativos de pesquisa, que propiciaram as condições favoráveis ao surgimento das pesquisas de cunho qualitativo e, de forma mais específica, da Pesquisa Baseada em Arte na Educação (PEBA), essa direcionada à ampliação da compreensão das atividades humanas através de práticas artísticas de investigação (EISNER; BARONE, 2012). Uma compreensão de conhecimento que difere da concepção moderna pela busca pela exatidão e validade ao procurar a diversidade nas suas perspectivas de análise e a ampliação de modos de acesso, de construção e de apresentação de saberes. Essa abordagem de investigação propicia distintas maneiras de experimentação e de descrição de contextos, demarcando sua concepção pós-moderna. Sendo assim, quero aprofundar na sequência algumas análises sobre a pós-modernidade visto a importância desse paradigma para a compreensão da PEBA.

3.3 AS DOBRAS DA {PÓS}MODERNIDADE

Anthony Giddens (1991) argumenta que a popularização do termo pós-modernidade se deve a Jean-François Lyotard quando se referiu a um deslocamento das tentativas de fundamentar a epistemologia em um progresso planejado pelo homem e nas suas grandes narrativas sobre o mundo baseadas em determinados padrões de verdade, e que também se nutria do privilégio da ciência em uma sociedade heterogênea e plural. Já para Boaventura Santos (2006), essa nova “estética cultural” denominada pós-modernismo surge como reação a um modelo de conhecimento científico que ao se instalar como hegemônico fechou as portas a muitos outros saberes sobre o mundo e privilegiou a busca da razão e do rigor em detrimento da riqueza dos detalhes.

Vários pesquisadores associam o surgimento desse movimento com as mudanças sociais e estéticas, a nanotecnologia e os avanços tecnológicos promovidos pela automação e cibernética, a sociedade de massa e a banalização da vida e do indivíduo, o que provocou um atordoamento, uma sensação de desorientação frente à imprevisibilidade do futuro. “É nesse quadro de incertezas e buscas que o pós-modernismo deve ser inscrito.” (GUINSBURG; FERNANDES, 2008, p. 13), pois ao não encontrar sentido nas bases modernistas, descobre uma saída, onde “tudo é permitido, inclusive negar as origens, desde que um objetivo supostamente válido seja instaurado” (2008, p. 14).

De acordo com Terry Eagleton (1998), o pós-modernismo é a uma forma de cultura contemporânea, já o termo pós-modernidade se relaciona a um período histórico específico.

Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades. (EAGLETON, 1998, p. 3)

O autor critica a perspectiva eminentemente especulativa do pós-modernismo sem uma preocupação explicativa, impondo-se mais pelo que nega de outros paradigmas e

menos pelo que propõe. David Harvey (2009) faz uma analogia entre a estética cultural do pós-modernismo e o escrito de Jonathan Raban intitulado *Soft city* sobre a vida em Londres no início dos anos de 1970. Nesse trabalho, Raban, em oposição a uma ideia de cidade como um sistema racionalizado e automatizado de produção e de consumo de bens materiais, descreve uma cidade vibrante, tomada de signos e imagens e na qual os moradores podiam representar uma multiplicidade de papéis e inserir, em cada um deles, sua marca. Uma cidade complexa, como um labirinto, e formada por uma diversidade de interações sociais sem relações entre si e sem um esquema determinante.

Raban, na percepção de Harvey, faz uma narrativa que enfatiza o individualismo subjetivo, à identidade pessoal, ao situar a cidade como “um lugar em que as pessoas tinham relativa liberdade para agir como queriam e para se tornar o que queriam” (HARVEY, 2009, p. 17). O autor relaciona as características apresentadas no conto com as do pós-modernismo: concepção que se opõe aos discursos universais e ao planejamento racional do modernismo, a favor da heterogeneidade, da diferença, da particularidade, da fragmentação, da efemeridade e da mudança; situando também o contexto intelectual de sua instauração.

A ênfase foucaultiana na descontinuidade e na diferença na história e a primazia dada por ele às “correlações polimorfas em vez da casualidade simples ou complexa”, novos desenvolvimentos na matemática – acentuando a indeterminação (a teoria da catástrofe e do caos, a geometria dos fractais) –, o ressurgimento da preocupação, na ética, na política e na antropologia, com a validade e a dignidade do “outro” – tudo isso indica uma ampla e profunda mudança na “estrutura do sentimento”. O que há em comum nesses exemplos é a rejeição das “metanarrativas”. (HARVEY, 2009, p. 19, grifos do autor).

A atenção ao pluralismo, aos detalhes e às particularidades que até então permaneciam abafadas e invisíveis, entram em conflito com os discursos hegemônicos, as metanarrativas e a racionalidade lógica do modernismo. O autor, para discutir as premissas pós-modernas, apresenta aspectos históricos da modernidade, estabelecendo relações e contrastes. Destaca o significado atribuído por Baudelaire à modernidade, como sendo o transitório, o efêmero, o fugidio, o contingente. De outro, evidencia o pensamento dos iluministas do século XVIII que saudavam “a criatividade humana, a descoberta científica e a

busca da excelência individual em nome do progresso humano” (HARVEY, 2009, p. 23). E para alcançar esse progresso, acolheram as mudanças, a transitoriedade, o fragmentário, sendo necessário, entretanto, o desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento. Somente desse modo se alcançaria a emancipação humana e a melhoria da vida diária.

O projeto modernista do início do século XX, para Harley, se relaciona com as ideias de destruição criativa e de criação destrutiva de Nietzsche, que insere a estética acima da ciência. Essa nova concepção envolveu artistas, escritores, arquitetos, poetas e filósofos, que desenvolviam seus trabalhos na lógica da destruição criativa. Ou seja, em meio ao caos, representar o eterno e o imutável pela linguagem (HARVEY, 2009, p. 30). Mas, ressalta o autor, enquanto o modernismo dos anos entre guerras era heroico, mas também abalado pelo desastre, o modernismo pós 1945 – período marcado pela reconstrução e reafirmação de novos arranjos ideológicos – retomou a crença no progresso linear, nas verdades absolutas e no planejamento racional, efetuando uma passagem do nacional para o internacional e deste, para o universal.

De acordo com Giddens (1991), o modernismo é inerentemente globalizante pelas características básicas das instituições modernas que, ao passarem de pequena para larga escala, expandem os mercados capitalistas e as transações monetárias e assim “removem as relações sociais das imediações do contexto” (GIDDENS, 1991, p. 36) e enfatizam uma diferença colonial e geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2003) paralela à própria geopolítica da economia.

Nesse cenário, “o modernismo perdeu seu atrativo de antídoto revolucionário para alguma ideologia reacionária e ‘tradicionalista’” (HARVEY, 2009, p. 44). A história se vincula à historicidade, ao que se configura como “propriamente histórico” e de orientação para o futuro (GIDDENS, 1991, p. 56), e a arte e a alta cultura se tornam uma reserva exclusiva de uma elite dominante. Maria Inês Peixoto (2003, p. 11), ao analisar o período moderno, destaca o surgimento da “figura do *marchand* – um negociante de quadros e objetos de arte – que atua como intermediário” entre o artista e a elite compradora. O artista, isolado em seu ateliê, sem contato direto com o público, “proporcionou condições para o surgimento do mito do gênio criador”, acentuando a distância da arte com o público.

Com base em Bourdieu, Peixoto assinala que nesse contexto foi se estruturando o sistema de arte – estrutura ligada à produção, circulação e consumo do campo da arte – que cria e cultiva “um grande aparato de instâncias e especialistas tendo como meta dar suporte e conferir legitimidade à arte erudita” (PEIXOTO, 2003, p. 18). As obras, frutos da concepção arte pela arte, e o sistema de arte agem tendo em vista a conservação cultural e, por extensão, a conservação social, a distinção e a legitimação de determinados bens simbólicos.

Para Peter Bürger (2008, p. 82), a autonomia da arte “é uma categoria da sociedade burguesa, que, a um só tempo, torna reconhecível e dissimula um desenvolvimento histórico real”. Desse modo, para o autor, é importante que o deslocamento da arte em relação à sociedade, considerado como a “essência” dessa autonomia e envolvendo o conceito do *l’art pour l’art*, seja analisado como “produto de um desenvolvimento histórico-social” (BÜRGER, 2008, p. 82), ligado a perspectivas de classe e a mais valia, pois interessava ao mercado de arte o artista-criador e a sua produção particular, única, autônoma e artesanal. Contudo, já no Renascimento o artista “reage de ‘modo feudal’ à divisão do trabalho; ele nega seu status artesanal e concebe o próprio desempenho como puramente ideal” (BÜRGER, 2008, p. 83-84), o que se mantém no contexto burguês, da autonomia como realidade-aparente.

Os movimentos europeus de vanguarda realizaram um “ataque ao status da arte na sociedade burguesa” expressada no modernismo e em seu monopólio cultural, em que a instituição da arte se situa “como instituição deslocada da práxis vital das pessoas (BÜRGER, 2008, p. 105)”. São os movimentos contraculturais e antimodernos que nos anos 1960 se configuraram como o “arauto cultural e político da subsequente virada para o pós-modernismo” (HARVEY, 2009, p. 44). Assim, uma das principais lutas do movimento pós-moderno no campo das artes é destruir a “possibilidade de atribuir validade a normas estéticas” (BÜRGER, 2008, p. 172) e, no âmbito geral, protestar contra os efeitos legitimadores da ciência que outorgam status de cientificidade e de erudição a determinadas áreas e produtos. Além disso, as motivações igualitárias e a favor da diversidade e da inclusão do que permanecia invisível convergem para um conhecimento que se quer heterogêneo e construído na diluição de fronteiras, das intersecções de áreas e de epistemes, configurando-se também em novos modos de investigar, de “*artistar*, inventando novos estilos de vida e, portanto, de práticas” (CORAZZA, 2007, p. 122, grifo da autora).

Sandra Corazza (2007, p. 112) destaca que a realidade não é uma coisa, uma condição, um estado, mas “constituída pela(s) perspectiva(s) teórica(s) de onde olhamos e pensamos esta mesma realidade” (CORAZZA, 2007, p. 112-113) e que devem ser continuamente questionadas, rompendo os sentidos cristalizados e os significados que possuem estatuto de verdade. Quero destacar e acrescentar que as configurações pós-modernas de pesquisa também são afetadas por conflitos de poder, de interesse, que mantêm desigualdades (GIROUX, 1997; APPLE; AU; GANDIN, 2011), e por isso a fundamentação teórica e a amplitude da análise são necessárias e condicionantes para a demarcação do que se fez, do que se quer e por quê. Em relação à exclusão de princípios mais abrangentes nas pesquisas a favor de discussões locais e pontuais, destaco o posicionamento de Della Fonte (2010, p. 45) no qual “a dispersão das pessoas em comunidades e grupos de interesses arrefece o poder de pressão e deixa o Estado capitalista numa posição confortável”, pois o múltiplo divide forças e por vezes cancela-se mutuamente ou compete entre si, inviabilizando uma política e ação mais radical de direito à educação de qualidade.

Esses alertas ecoam na minha percepção sobre as investigações baseadas em arte, como discutirei adiante. O respeito à diversidade de cada um dos participantes, ao modo particular de interação com signos e saberes, atrelados a mudanças e vivências, focam a subjetividade e não o que se objetiva desses processos e resultados. Essa característica aberta, fluida, e que deixa ao leitor a formulação de conclusões, são questões que saliento neste trabalho porque me inquietam. Sandra Corazza (2007, p. 106), contudo, advoga que seria muito mais simples ajustar a pesquisa a um quadro teórico do pensamento moderno, “com seus respectivos ferrolhos”, situando o texto em um campo teórico estabelecido e legitimado, em uma disciplina estável e com elevado estatuto de cientificidade, apontando a metodologia de análise empregada, sob tal paradigma etc.

De acordo com Corazza, os grilhões da modernidade habituaram os pesquisadores a correrem em linha reta, “onde tanto o ponto de partida, quanto o percurso, e mesmo o ponto de chegada são, tediosamente, visíveis” (2007, p. 107). A defesa, esclarece a autora, não é por um “relativismo ensandecido e inconsequente, a um ‘vale-tudo’ metodológico”, mas pelo direito de assumir os labirintos das andanças como pesquisadora e orientadora de pesquisas, com seus repartimentos polimorfos, intrincados e complicados e que também

possibilitam “visualizar o território resultante da pororoca entre a prática da pesquisa educacional crítica e as teorizações pós” (CORAZZA, 2007, p. 106).

O desejo de investigar, para a autora, requer a insatisfação pelo já-sabido, a ousadia de tomar as verdades pelo avesso, de investigar outras redes e possibilidades de significações e, sobretudo, requer um envolvimento – por vezes dolorido porque angustiante – do pesquisador. A dúvida, o problema, não é só de ordem intelectual, mas integral, desfacelando crenças, questionando o que pareciam sólidas hipóteses e bases teóricas e nos autorizando a sermos inseguros e desbravadores. A descrença em encontrar a verdade da realidade, ou a realidade verdadeira, é porque são muitas e diversas as realidades, e também relacionais, vide as especificidades dos contextos escolares e acadêmicos, das salas de aula, de cada grupo. O que importa é “exercitar a suspeição sobre a própria formação histórica que nos constituiu e constitui, e interrogá-la sobre se tudo o que dizemos é tudo o que pode ser dito, bem como se aquilo que vemos é tudo o que se pode ver” (CORAZZA, 2007, p. 116).

As leituras, os territórios teóricos que construímos, o nosso entendimento de conceitos nos ajudam a refletir sobre determinados pontos de vista, a demarcar problemas de pesquisa e a elaborar intenções/possibilidades de estratégias de investigação. Os argumentos apresentados por Duarte e Moraes, entre outros, e a favor de embasamento teórico para além da racionalidade instrumental, não é só procedente, mas essencial para um coerente e profícuo aprofundamento do trabalho, para a percepção de outras camadas do que se percebe como aparente. Esse é o meu posicionamento como orientadora de pesquisa, como professora formadora, cidadã, mulher. O que compactuo com Corazza é que esses pontos de partida, as bases iniciais com que enxergamos o outro, não devem se constituir em amarras e sim em plataformas para o encontro com outras teorias, outros pressupostos e métodos, elaborando e inventando novas relações que nos ajudem a pensar, a indagar, a propor.

Uma base teórica que nos dê chão para as análises, mas de onde possamos saltar para outros territórios, outras linhas de interpretação, sabendo que o salto precisa de sustentação para transgredir o estabelecido, o convencionado. Saltos que também nos levam a zonas instáveis, lugares não costumeiros, irrigados por outras práticas de pensamento. Todo conhecimento é autoconhecimento, sentencia Santos, e por isso a minha

intenção e desejo, nesse exercício de pesquisa que o/a estudante realiza na Licenciatura em Artes Visuais, é que ele/ela, no prazer dolorido da investigação – porque exige vontade, paciência, reflexão, imaginação, descoberta, dúvida, retornos – invista em si, com cuidado de si, com a escrita de si, fazendo a “arte da existência” (FISCHER, 2005) e construindo um trabalho que o/a reflete.

A cada linha que escrevo, denuncio o argumento desse trabalho: as possibilidades de outros usos, de outras formas de investigar que, de um lado revelam narrativas prenhas de significado e, de outro, exigem conhecimento e ousadia. Com o intuito de fundamentar contextos e especificidades, discuto alguns reflexos do pós-modernismo no ensino de arte para, na sequência, discorrer sobre o heterogêneo paradigma qualitativo no qual se funda a abordagem de pesquisa baseada em arte.

3.3.1 As repercussões no ensino de arte do Brasil

O pós-modernismo na arte tem expressões esporádicas ainda no modernismo²⁹, mas ganha força na década de 1970, com a crise das vanguardas e seus últimos movimentos, as segundas vanguardas. Marco de Araujo esclarece que

Segundas vanguardas é a denominação que alguns autores estão utilizando para determinar os movimentos artísticos surgidos entre o final da Segunda Guerra Mundial e a virada da década de 60 para a de 70. Esses movimentos são o Informalismo Europeu e o Expressionismo Abstrato, a Pop Art, o Novo Realismo Francês, o Novo Abstracionismo, o Minimalismo, a Arte Cinética, os movimentos de desmaterialização do objeto artístico, a Arte Conceitual, a Arte Povera e o Hiper-realismo. Outros utilizam também o termo *neovanguardas* para denominá-los. (DE ARAUJO, 2012, p. 28, nota de rodapé, grifo do autor).

Ocorre, desse modo, um movimento inclusivo em oposição à arte exclusivista das vanguardas modernas e os artistas misturam o novo com o velho da história da arte para enfatizar a diversidade na utilização e inter-relação de elementos – o ecletismo –, seja de

²⁹ Luiz Nazaro salienta que “no campo da literatura e das artes, a maior parte dos procedimentos definidos como *pós-modernos* reproduzem experimentos que escritores e artistas *modernos*, como William Morris, Guillaume Apollinaire, Vladimir Maiakóvski, Antonin Artaud ou Man Ray, e movimentos como o expressionismo, o dadaísmo, o construtivismo, o surrealismo e o futurismo levaram a cabo em fins do século XIX e inícios do século XX” (2008, p. 23, grifo do autor).

estilos artísticos, estéticos, como também de imagens, as mais variadas. Para o autor, outros fatores propiciaram a heterogeneidade e a “impureza” de elementos utilizados pelos artistas, alguns culturalmente distantes entre si, e que estão relacionados aos avanços dos meios de transporte e das comunicações. Nas décadas de 1960-70 ocorreram a ampliação da aviação comercial (continental e intercontinental), a criação de redes de comunicações que permitiu milhões de contatos telefônicos simultaneamente e a transmissão de vários programas de televisão ao mesmo tempo – e a constituição da internet, uma rede de comunicações por computador (DE ARAUJO, 2012, p. 29).

O intercâmbio cultural propiciou de forma direta a característica diversa e eclética da arte pós-moderna e rompeu com a integridade das modalidades artísticas defendida pelo crítico de arte Clement Greenberg. Figura de extrema importância para a formação de “um verdadeiro meio cultural no campo das artes plásticas norte-americanas”, os julgamentos artísticos de Greenberg até a década de 1960, com uma ou outra exceção, “recaíram sobre os melhores trabalhos de sua época. No entanto, a rejeição ao Greenberg *teórico* (se é que ele existe) é hoje quase uma unanimidade” (NAVES, 1996, p. 10).

No modernismo greenberguiano, cada categoria artística deveria buscar sua independência e essência, o que tinha de único e irreduzível. Nesse purismo especialista, “a linearidade, sendo a essência do desenho, deveria determinar o específico dessa modalidade; a tridimensionalidade, como essência da escultura, do teatro e da dança, deveria existir especificamente dentro de suas linguagens”, e a bidimensionalidade ou planaridade seriam o essencial e o específico da pintura (DE ARAUJO, 2012, p. 30-31). Nesse viés, a pintura, em uma atitude reflexiva e autocrítica, deveria “afastar de seu âmbito tudo aquilo que não lhe diga respeito exclusivamente” (NAVES, 1996, p. 10), rompendo com formas que representassem ilusionisticamente um espaço tridimensional sobre um suporte plano (o que não queria dizer romper com a ilusão ótica e sim com a ilusão representacional), e assim “tirar consequências estéticas de suas reais particularidades”, o que produziu uma “tendência inelutável em direção à arte abstrata” (NAVES, 1996, p. 11).

O ecletismo da arte pós-moderna evidencia o repúdio dos artistas à pureza artística e o crescente interesse pela mistura de linguagens e materiais, utilizando-os “a seu livre arbítrio, misturando, unindo, superpondo ou justapondo os elementos oriundos de diversas fontes” (DE ARAUJO, 2012, p. 38), o que muitos denominam de apropriação e citação e que,

no ensino de arte, será denominado de “releitura”, bastante atrelado ao termo cunhado por Ana Mae Barbosa de metodologia/abordagem triangular.

A arte educadora Ana Mae Barbosa (1997) realizou uma extensa pesquisa sobre a influência estrangeira na mudança do ensino de arte modernista para o pós-moderno no Brasil. A autora relata que durante muito tempo a bibliografia no Brasil sobre ensino de arte foi irrisória e a estrangeira “informava mas pouco entusiasmava” (1997, p. 8) para a construção de um pensamento divergente, plural entre os estudantes de pós-graduação em arte educação. A autora informa que os estudantes “se fixavam na visão de um autor e desenhavam pesquisas para provar esta ou aquela ideia por ele expressa” (BARBOSA, 1997, p. 8), o que pouco adiantava para o fortalecimento da discussão dessa área.

Como não havia doutores em arte educação no Brasil nessa época (década de 1980), Barbosa decidiu convidar uma série de pesquisadores nacionais e estrangeiros para ministrar minicursos dentro da sua disciplina na Universidade de São Paulo/USP. A autora ressalta que desde a instituição da linha de pesquisa específica em arte-educação dentro do pioneiro programa de Pós-graduação em Artes da USP³⁰, ela foi a única orientadora e professora da casa dessa área ao longo de nove anos. Ao examinar as dissertações produzidas após a realização desses cursos rápidos e intensivos, e para verificar o aproveitamento efetivo do seu esforço pessoal em trazer esses profissionais, constatou que as pesquisas ficaram mais ricas em referências e também com mais multiplicidade de leituras.

No caso de Elliot Eisner, Barbosa (1997) salienta que somente após proferir uma palestra no Congresso da Federação de Arte Educadores e ouvida por mais de mil profissionais e interessados da área, é que começou a ser efetivamente citado em pesquisas. O Boletim Arte na Escola de mar/abr/maio 2014³¹, em ocasião do falecimento do pesquisador, ressaltando a sua contribuição para a inserção da arte na educação, destaca que sua passagem em agosto de 1991 foi marcante:

³⁰ De acordo com o divulgado na página da USP, “a Pós-Graduação em Artes da ECA-USP é a mais antiga do Brasil na área de Artes. O seu mestrado foi instituído em 1972 e oficialmente implementado em 1974, o segundo mestrado em Artes no Brasil só veio surgir 11 anos depois, em 1985. O Programa de doutorado em Artes, também pioneiro em 1980, foi o único doutorado brasileiro por 15 anos.” Disponível em: www.pos.eca.usp.br/index.php?q=pt-br/artes_visuais. Acesso em: 7 jul. 2013.

³¹ Disponível em: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=72723>. Acesso em 9 jan. 2015.

À convite da Fundação Iochpe, apresentou a palestra *The Function of the Arts in the Invention of Mind* no encerramento do IV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), em Porto Alegre. Na ocasião, manteve contatos com a direção e a equipe técnica do Projeto Arte na Escola. A consultoria de Elliot Eisner, que então desenvolvia a abordagem metodológica conhecida como *Discipline-Based Art Education* (DBAE) junto ao Getty Center, inaugurou o intercâmbio Brasil-Estados Unidos e aproximou a Rede daquela instituição.

Vários professores de arte de diversos estados, integrantes dos polos do Arte na Escola, na sua maioria de instituições de ensino superior, participaram de cursos intensivos nos EUA, assim como professores norte-americanos vieram ao Brasil. Como resultado, ampliaram-se as discussões sobre a DBAE e a proposição elaborada por Ana Mae Barbosa – na época consultora da Fundação Iochpe/Rede Arte na Escola – denominada metodologia/abordagem triangular. É sobre esse enfoque metodológico que discuto a seguir.

No final da década de 1980 Ana Mae Barbosa assumiu a direção do Museu de Arte Contemporânea da USP do Parque Ibirapuera (MAC-USP) e além de propor nesse espaço uma nova mediação do público com as obras expostas, aproveitou a vinda desses pesquisadores e profissionais estrangeiros para que também ofertassem cursos rápidos para os arte educadores do museu e de outras instituições, de São Paulo e do Brasil. Na época eu trabalhava no Núcleo de Arte Educação³² do Museu de Arte Contemporânea do Paraná, o MAC-PR³³, e com apoio financeiro desse museu fui a São Paulo participar, de 9 a 12 de maio de 1988, do curso “Criatividade e Cultura de Massas” ministrado por Jan M. de Grauw, envolvendo os centros de criatividade da Holanda e o papel social do arte educador em museus e outros espaços educativos. Pouco me recordo do curso em si, mas sim do clima, da sensação de otimismo por algo novo que parecia estar acontecendo e nos colocando em evidência e “oxigenando” as abordagens educativas em arte³⁴. É nesse período também que

³² O NAE – Núcleo de Arte Educação – era composto por quatro egressas deste curso: Elisa Pires Chagas, Lorena Barolo Fernandes, Marivete Lázzari e eu.

³³ A diretora do MAC-PR era a crítica e professora de arte Adalice Maria de Araujo (1931-2012), considerada uma das mais importantes críticas de arte da histórica local. Também foi uma das fundadoras do curso de Educação Artística da UFPR.

³⁴ Em Julho de 1984 participei também do XXV Congresso Mundial de Educação através da Arte, o INSEA 84, no Rio de Janeiro, que mostrava em todas as salas, espaços abertos, entre comunicações, palestras e apresentações artísticas, uma ênfase na arte, no seu papel imprescindível para a formação plena do indivíduo.

Barbosa sistematiza a metodologia de mediação entre público e obra de arte, a metodologia/abordagem triangular, difundida na publicação “A imagem no ensino de arte”, de 1996. Até então, declara Barbosa, o ensino de arte no Brasil, tanto no ensino fundamental quanto no médio, se caracterizava

(...) pelo apego ao espontaneísmo, ou pela crença na existência de uma virgindade expressiva na criança e na ideia de que é preciso preservá-la, evitando o contato com a obra de arte de artistas, especialmente suas reproduções, acreditando que esta apreciação incentivaria o desejo de cópia. (1997, p. 10).

E é esse ensino que se caracteriza como modernista: “que concebe a arte como expressão e relação emocional, priorizando a originalidade dentre os processos mentais envolvidos na criatividade” (BARBOSA, 1997, p. 10). Contrastando com essa concepção, Barbosa destaca as metodologias de ensino de arte da década de 1980, que nos Estados Unidos foram denominadas de pós-moderno e na Inglaterra de ensino de arte contemporâneo. Ambas situam a arte como cultura, e não apenas expressão, sendo necessária, desse modo, a sua contextualização histórica e a leitura da gramática visual. A arte, nessas novas abordagens de ensino, se relaciona à cognição, “que inclui a emoção, e não unicamente como expressão emocional”, e também com a “elaboração e não apenas a originalidade” (BARBOSA, 1997, p. 11).

Essa “leitura cognitiva” feita pelas crianças e adolescentes a partir de obras e imagens da arte representa um trabalho plástico pessoal referenciado, uma “edição de imagens de segunda geração” (BARBOSA, 1997, p. 11) na qual ocorre uma leitura pessoal das imagens de obras de arte mostradas, o que, “na teoria da arte recebeu o nome de *citacismo*” (1997, p. 11, grifo da autora). Não vou adentrar novamente na extensa discussão sobre a leitura de imagens na escola e o modo como os professores a abordam dentro da concepção da abordagem triangular. O meu intento aqui foi aproximar as discussões sobre o modernismo e o pós-modernismo com o contexto do ensino de artes visuais e assim adentrar no campo da pesquisa qualitativa.

3.4 A SEARA DOS PARADIGMAS QUALITATIVOS

O desencantamento com os ideais objetivistas e seus enfoques experimentais, padronizantes e de quantificação (FLICK, 2004) produziu uma gama de modelos alternativos de investigação que se inserem no termo “guarda-chuva” do paradigma qualitativo. Esse compreende um amplo espectro de pontos de vista epistemológicos, estratégias de pesquisa, técnicas específicas e práticas interpretativas que valorizam o uso de estratégias compreensivas, abertas e qualitativo-descritivas (FLICK, 2004, p. 23) sem deixar de lado a influência de múltiplas posturas éticas e políticas. Para Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2006, p. 23), os pesquisadores qualitativos “ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação”, realçando o modo como a experiência social acontece e adquire significado. Já os estudos quantitativos³⁵ “ênfatizam o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não os processos” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). A pesquisa qualitativa, enquanto conjunto de práticas, também produz tensões e contradições em torno do projeto, o que inclui os métodos utilizados e as “formas que suas descobertas e interpretações assumem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 21).

Uwe Flick (2004, p. 22) relata que “o emprego de métodos qualitativos tem uma longa tradição na psicologia, assim como nas ciências sociais”, mas foi na década de 1960 que a crítica às abordagens consideradas “duras” e quantitativas ganhou relevância e na década seguinte fazia parte das discussões alemãs e norte-americanas. Enquanto um grupo, cada vez mais crescente contesta a “bela certeza” do modelo científico clássico de quantificação dos fenômenos sociais, outros investigadores continuam considerando a pesquisa qualitativa uma metodologia de segunda categoria, sem credibilidade científica (LESSARD-HÉBERT, et al., 2005).

Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2006) apresentam sete momentos da pesquisa qualitativa nos Estados Unidos. O “tradicional”, do início do século XX até a Segunda Guerra, se relaciona à pesquisa etnográfica de Malinowski, com foco no estrangeiro, no estranho, no

³⁵ De acordo com os apontamentos da Profª Drª Leilah Bufren para a banca de defesa desta Tese, qualidade e quantidade são “dois termos que expressam aspectos indissociáveis de uma realidade, conceitualmente distintos, mas orgânicos e partícipes de uma unidade”. Desse modo não se poderia afirmar que uma pesquisa é apenas qualitativa.

diferente, e com ênfase nas descrições e interpretações mais ou menos objetivas. A “fase modernista” ou da “era dourada” abrange a década de 1950 até 1970, com forte intenção de formalizar a pesquisa qualitativa e várias publicações sobre o assunto são feitas. Os “gêneros obscuros” ou paradigmas alternativos se situam de meados de 1970 a 1986 e abrangem vários modelos e compreensões teóricas dos objetos e métodos, os quais os pesquisadores poderiam combinar ou fazer comparações, como um “bricoleur”. Relacionados a este período temos, entre outros: interacionismo simbólico, etnometodologia, fenomenologia, semiótica, feminismo.

Em meados da década de 1980 até 1990 ocorre a “crise da representação”, influenciando a pesquisa qualitativa, e a atenção recai no processo de exposição do conhecimento e das descobertas como parte da própria descoberta *per se*. “A pesquisa qualitativa torna-se um processo contínuo de construção de versões de verdade” (FLICK, 2004, p. 25), não só porque muitas situações afetam o que uma determinada pessoa relata (o que ela fala hoje pode ser bem diferente do que falaria amanhã, e o que ela conta para você pode ser diverso do que contaria a outro), mas também porque o pesquisador ao interpretar a entrevista realizada produz uma nova versão dela. De outro lado, diferentes leitores interpretam a versão do pesquisador de modo diverso e assim surgem novas leituras, o que traz como tópico central das discussões metodológicas a avaliação e a validade dos critérios tradicionais.

No quinto momento, de 1990 a 1995, é forte o pensamento pós-moderno, do fim das grandes narrativas, e a ênfase recai na narração de histórias, em novos processos de composição de etnografias, na recusa em privilegiar qualquer método ou teoria (DENZIN; LINCOLN, 2006) e na ênfase em “situações e problemas específicos, delimitados, locais e históricos” (FLICK, 2004, p. 25). O sexto momento se caracteriza pela investigação pós-experimental (1995-2000), vinculando assuntos da pesquisa qualitativa com as políticas democráticas. O sétimo elemento é a atualidade, abrangendo o futuro da pesquisa qualitativa e a necessidade de amplitude das “conversas críticas em torno da democracia, da raça, do gênero, da classe, dos Estados-nações, da globalização, da liberdade e da comunidade” (DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 16).

Nesse panorama fica perceptível o crescente questionamento às certezas que os métodos tradicionais proporcionam e a crise da representação e a relatividade do que é apresentado, questões que reduzem o interesse em compartimentalizar e canonizar métodos, relacionados ao neoliberalismo do ensino superior e a um “dominante e estrutural status quo” (DENZIN; GIARDINA, 2013, p. 17). A pesquisa qualitativa torna-se, cada vez mais, uma “atitude específica baseada na abertura e reflexividade do pesquisador” e assim a correta aplicação de procedimentos e métodos e a interpretação dos dados coletados tem menos importância do que as práticas e políticas de interpretação (FLICK, 2004, p. 26). Ou seja, a pesquisa envolve ações, escolhas e questionamentos sobre quem fala por quem, sob quais relações de poder se realiza as investigações e o que efetivamente se constitui evidência de pesquisa.

De acordo com Flick (2004), na Alemanha ocorre uma crescente consolidação metodológica, envolvendo a aplicação e a interpretação de entrevistas. Dois métodos no início da década de 1980 promoveram ampla discussão e estimularam uma práxis extensiva de pesquisa: a entrevista narrativa e a hermenêutica objetiva. Em meados da década de 1980 a atenção voltou-se aos problemas de validade e de generalização das descobertas, envolvendo a apresentação e transparência de resultados e vários livros são publicados enfatizando uma prática de pesquisa em expansão (FLICK, 2004, p. 24).

Em um cenário atual que situa a pesquisa qualitativa como multiparadigmática, abrangendo diversos métodos, diversos pesquisadores procuraram clarificar esse “ecletismo metodológico” (MARTINS, 2006, p. 33). Para Yvonna Lincoln e Egon Guba (2006), esse novo paradigma abarcaria as “doutrinas” positivistas, pós-positivistas, a teoria crítica, o construtivismo social e mais recentemente o paradigma participativo/cooperativo. Para os autores, a metodologia investigativa “não pode mais ser tratada como um conjunto de regras ou de abstrações universalmente aplicáveis” (LINCOLN; GUBA, 2006, p. 170), sendo que a metodologia encontra-se entrelaçada a perspectivas específicas como o marxismo, a teoria feminista e a teoria *queer*, entre outras, com ênfase na tradição “compreensiva ou interpretativa”.

Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de imediato, precisando ser desvelado. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 131).

Esse quadro de características e de tradição também esclarece a natureza predominante dos dados qualitativos: descrições detalhadas de situações, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, trechos ou íntegras de documentos, correspondências, atas e relatórios de casos (PATTON *apud* ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 132). De outro lado, também evidenciam um ceticismo epistemológico e um relativismo ontológico que, para Maria Célia Marcondes de Moraes (2009, p. 586), “compromete acentuadamente a capacidade das ciências superarem suas próprias antinomias, tanto no plano explanatório como no do enfrentamento prático de seus problemas”. Deste modo, considero importante apresentar os paradigmas considerados sucessores do positivismo.

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 133), o Construtivismo Social foi influenciado pelas correntes filosóficas da fenomenologia e do relativismo. Da fenomenologia, agrega a intencionalidade dos atos humanos e do mundo vivido pelos sujeitos, privilegiando suas percepções. Desse modo, para melhor apreendê-las, deixando que as individualidades e pontos de vista floresçam, os pesquisadores dessa linha atenuam ao máximo as crenças e teorias a priori, por considerarem que turvam a visão do sujeito investigado. Em concordância com as teses relativistas, afirmam a impossibilidade de qualquer objetividade no conhecimento construído, pois este é múltiplo e aberto a distintas leituras. Sendo assim as múltiplas interpretações e a impossibilidade de se instaurar um processo fundacional que determine a veracidade ou a falsidade dos fatos levantados fortalecem o relativismo e a ênfase na subjetividade, sendo que “as realidades existem sob a forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundadas na experiência social de quem as formula” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 133).

A verdade, desse modo, é interna a um ponto de vista histórico particular e a ciência cria a realidade que descreve. Nesse sentido, “a demarcação entre ciência e não ciência depende apenas dos jogos de poder vigentes. Portanto, a prática científica restringe-se a uma convenção social” (DELLA FONTE, 2010, p. 43). Sendo assim, e conforme assinalado

por Lincoln e Guba (2006, p. 171), a ontologia desse enfoque é relativista, na qual as realidades são construídas em planos locais e específicos; a epistemologia é subjetivista, as descobertas são criadas; e a metodologia é hermenêutico/dialética, na qual as “construções individuais são provocadas e refinadas através da hermenêutica e confrontadas dialeticamente” para gerar uma ou mais construções significativas e de consenso entre os participantes.

Entre as várias críticas a essa abordagem, os autores destacam as realizadas pelos teórico-críticos sobre a ênfase nos significados individuais atribuídos à realidade social, mas que deixam de lado o como e o porquê certos significados são legitimados, prevalecendo sobre os demais. Outra crítica se relaciona ao caráter micro das pesquisas, sem a preocupação de relacioná-lo com determinações sociais mais amplas e que atuam sobre essa realidade, o que revelaria, na visão dos teórico-críticos, a despreocupação dos construtivistas com a transformação da sociedade e a sua postura neutra e conservadora. Nesse cenário, os pesquisadores são contadores de histórias – pela hegemonia da narrativa – e a realidade social é atomística e inteiramente distinta da existente na sociedade mais ampla, “reduzida à descrição de ‘como as coisas são’, só que, neste caso, são os sujeitos da pesquisa que nos dizem ‘como as coisas são’” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 134).

Contrastando com esses pressupostos está o pós-positivismo ao enfatizar o uso do método científico como a única forma válida de produzir conhecimentos confiáveis. Ou seja, a opção pelo uso de métodos experimentais ou quase-experimentais para testar hipóteses propiciaria a formulação de teorias explicativas de relações casuais. Os pesquisadores atrelados a este enfoque norteiam suas investigações pelos princípios das ciências naturais e não se consideram uma continuação do positivismo. Isto porque, ao descartarem a observação como fundamento e árbitro do conhecimento científico, aceitam que critérios racionais podem acolher teorias rivais (LINCOLN; GUBA, 2006).

Para diversos autores, o repúdio à objetividade de diversas pesquisas qualitativas estaria baseado em uma noção ingênua de realidade como “estado puro”, descartando situações e mudanças ocasionadas no processo de coleta de dados. Destacam que o crucial “para a objetividade de qualquer pesquisa é a aceitação da ‘tradição crítica’, isto é, do fato de que a investigação deve ser o mais possível aberta à análise, à crítica e ao

questionamento da comunidade científica” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 137, grifo dos autores) para que erros sejam apontados e, desse modo, propiciem revisões e possíveis avanços da ciência.

Nesse enfoque de pesquisa, a ontologia é crítico-realista ao assumir que a realidade é externa ao sujeito e regida por leis naturais, mas que não pode ser totalmente apreendida pelo homem; a epistemologia é objetivista/dualista/modificada porque mantém a objetividade como critério regulatório, mas aceita que o pesquisador se aproxime dela em parte, sempre subsidiado pela validação pelos pares. Já o pressuposto metodológico é o experimental/manipulativo modificado, uma forma de triangulação que recorre a várias fontes de dados para corrigir desequilíbrios e, desse modo, utilizam métodos qualitativos e aceitam descobertas no processo de investigação. (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1998; LINCOLN, GUBA, 2006).

Na abordagem denominada Teoria Crítica, a palavra crítica assume dois sentidos: a crítica interna, com análise rigorosa da argumentação e do método para obtenção de consistência lógica entre argumentos, procedimentos e linguagens, e o segundo sentido, que “diz respeito à ênfase na análise das condições sociais de regulação social, desigualdade e poder” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 139). Desse modo a abordagem crítica é essencialmente relacional, ao mesmo tempo em que investiga o que ocorre nos grupos e instituições, relacionando com a cultura e as estruturas sociais e políticas e também procura “compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 139). Na Teoria Crítica nenhum processo social pode ser analisado e compreendido de forma isolada e desvinculado de pressões e conflitos ideológicos, sendo que esses conflitos estão vinculados às desigualdades culturais, econômicas e sociais.

Os teórico-críticos questionam a dicotomia objetivo/subjetivo e a oposição entre elas feita por outros pesquisadores qualitativos. Para eles, objetivo não é sinônimo de leis naturais ou de uma natureza a ser descoberta, assim como subjetivo não é simplesmente o que ocorre na cabeça das pessoas. Desse modo a investigação com sujeitos compreende a sua consciência que é afetada por múltiplas relações de poder e de interesses de classe, raça, gênero etc. “Reconhecer que interesses e valores permeiam a produção do

conhecimento científico” permite a compreensão de que “as contradições interagem em todos os níveis da prática da ciência” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 140).

Lincoln e Guba (2006) consideram que essa abordagem enquadra distintas alternativas de pesquisa como neomarxismo, materialismo, freirismo, feminismo, pesquisa participante e outras similares, por isto o termo mais indicado seria “investigação ideologicamente orientada”, já que todas coadunam com o fato de que há sempre valores presentes na investigação e por isso “é indispensável indagar a quem estas investigações servem” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 141). A ontologia é realista/histórica e influenciada por valores sociais, políticos, culturais, econômicos e étnicos, já a epistemologia é transacional/subjetivista, porque os valores do pesquisador estão presentes em todo o processo de investigação; ou seja, as descobertas são mediadas por valores. A metodologia é dialógica/dialética com foco na elevação do nível de consciência dos sujeitos para que ocorra uma transformação social (LINCOLN; GUBA, 2006). Por fim, o paradigma cooperativo “revela uma forma de investigação de orientação pós-positivista, pós-moderna e criticalista” (LINCOLN, GUBA, 2006, p. 171), na qual a ontologia envolve a realidade participativa, que é subjetiva e objetiva. A epistemologia é subjetiva crítica e a metodologia enfatiza a participação política e ativa na verificação dos dados construídos.

Para Lígia Márcia Martins (2006, p. 34), os estudos qualitativos, de modo geral, fixam-se no empírico, e nem sempre buscam analisá-lo em seus fundamentos e à luz da totalidade social. Para a autora, é na análise dialética da relação entre o singular e o universal, pela mediação da particularidade, que se chega ao conhecimento concreto da realidade. O empírico, o fenomênico, o que aparece como ponto inicial, como objeto de pesquisa distingue-se do concreto que seria o ponto de chegada, com suas múltiplas determinações, e que apresenta de forma articulada uma nova totalidade. Esse processo de investigação e de conhecimento realizar-se-ia por meio da análise e o seu resultado revelaria uma compreensão da realidade empírica em um novo patamar, em uma nova totalidade mais clara, mais consistente, por isso mais concreta. (BARROS; GASPARIN, 2009).

Esses posicionamentos revelam mudanças nas discussões iniciais sobre as pesquisas qualitativas e a ênfase na explicitação de distinções mais rigorosas dos pressupostos epistemológicos de cada abordagem e método de investigação (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 142). De outro lado, diversos pesquisadores, os chamados

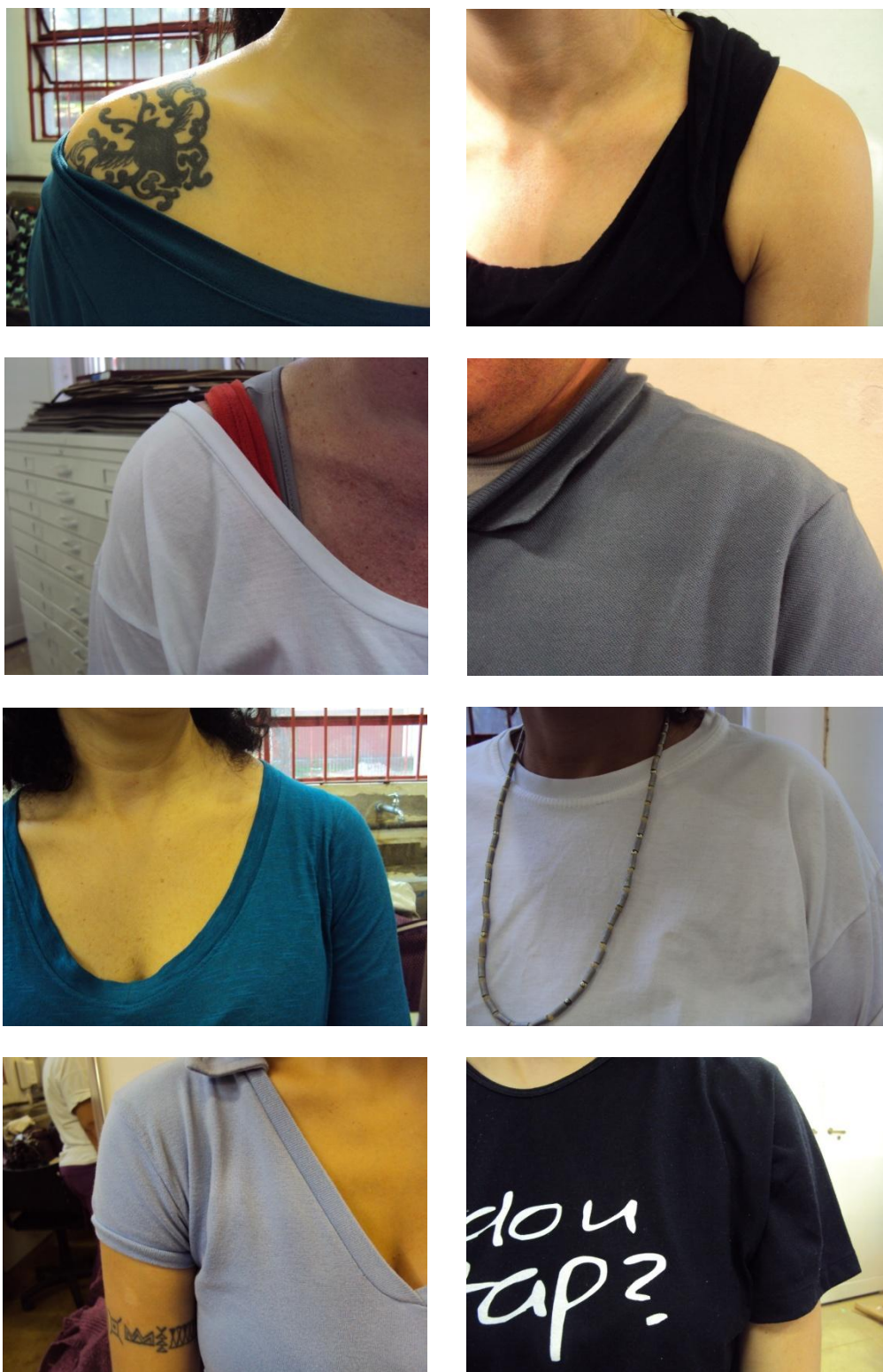
“compatibilistas”, apontam para a acomodação e coexistência entre paradigmas nas ciências, o que possibilitaria a compatibilização de aspectos de diferentes paradigmas na qual “as posições não são tão rígidas, admitindo-se, inclusive, que a discussão sobre a compatibilidade entre paradigmas deve considerar diferentes níveis de acomodação” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 143).

A principal crítica à epistemologia da prática como um modelo apropriado de formação de professores é a supervalorização do conhecimento tácito e instrumental em detrimento do conhecimento científico e teórico. Moraes (2009) acrescenta outra advertência: o forte ceticismo epistemológico e relativismo ontológico das pesquisas atuais. Em um contexto histórico pós-moderno, que reconhece a relatividade e a transitoriedade dos conhecimentos, esses são considerados pontos de vista individuais, de um grupo, de uma cultura e, portanto, parciais. Essa postura, segundo Moraes, insufla perspectivas céticas e relativistas por parte dos pesquisadores, cada vez menos preocupados em realizar críticas, cruzamentos com as várias correntes do pensamento para instaurar uma dimensão estrutural mais duradoura nas suas investigações (MORAES, 2009, p. 588). Desse modo os trabalhos restringem-se “a descrever e, quando muito, a nomear as formas fenomênicas do cotidiano” (2009, p. 588).

Mesmo atribuindo legitimidade aos argumentos de Moraes, visto que a fragilidade de bases teóricas e a ênfase na diversidade de pontos de vista oportunizam a manutenção e a aceitação de um quadro desigual de acesso e de apropriação de saberes, quero apresentar minha defesa às ideias de Boaventura Santos e Corazza. Esses autores, ao questionarem a validade e a universalidade de princípios e valores modernos, almejam visibilidade e espaço a outros tipos de saberes, como também uma partilha de poderes mais igualitária entre os diversos conhecimentos construídos pela humanidade.

Pontuo, desse modo, o que também me anima nas pesquisas artísticas em educação: a busca de encontros sensíveis e reflexivos entre os envolvidos na pesquisa, a escuta do outro, e a imagem e texto reclamando um diálogo, “cada um com sua vida própria e, ainda, vida em relação” (TOURINHO; MARTINS, 2010, p. 83). Essa é a reflexão que apresento a seguir, destacando minhas aproximações e interações com essa abordagem de pesquisa e o que destaco como contribuição – demarcando também o que se situa como limitante – para a produção e sistematização de outros modos de investigar e conhecer.

Figura 8 – Registros fotográficos de colegas do curso de Pós-graduação (USP, 2010)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

CAPÍTULO 4

PROCESSOS ARTÍSTICOS NA PESQUISA QUALITATIVA: A PESQUISA BASEADA EM ARTE COM FOCO NA EDUCAÇÃO

4.1 A EPISTEME DESTE LUGAR

A minha experiência com a produção textual e imagética de estudantes ingressantes no curso de licenciatura em Artes Visuais (ATO UM, Figuras 4, 7 e 27) revelou uma diferença de percepções, uma situação que me desnortou a ponto de alterar o foco desta pesquisa para uma análise mais aprofundada da prática artística de investigação chamada Pesquisa Baseada em Arte e verificar as possíveis contribuições para a formação de professores que atuarão na especificidade das artes visuais.

Tanto na comunidade “entre pares vizinhos” como na científica em geral, há ainda grande desconfiança sobre o que vem a ser uma pesquisa baseada em arte. Essa abordagem está relacionada ao paradigma da pesquisa qualitativa, mas suas práticas e modos de representação do conhecimento provocaram conflito com os métodos científicos qualitativos convencionais e o que se constitui pesquisa e conhecimento (LEAVY, 2009).

Esse foi o debate iniciado pelo norte-americano Elliot Eisner na década de 1970 ao ilustrar diferenças nas abordagens científicas e artísticas da pesquisa qualitativa, destacando que a pesquisa baseada em arte é um tipo de investigação que utiliza métodos artísticos para realizar práticas de experiência, envolvendo diferentes sujeitos e suas interpretações, e que não se fazem visíveis em outro tipo de investigação. Ao relacionar com a educação, Eisner propõe uma aproximação entre o uso de procedimentos artísticos e as experiências derivadas com concepções e práticas da educação escolar (EISNER; BARONE, 2012). A questão, argumenta Leavy, é que os pesquisadores que se baseiam nas artes não estão descobrindo novas ferramentas de pesquisa, estão criando-as, esculpindo-as. “E com as ferramentas que esculpem também abrem espaço na comunidade de pesquisa ao mostrarem que paixão e rigor podem se cruzar abertamente³⁶” (LEAVY, 2009, p. 1).

³⁶ Fiz uma tradução livre da frase: “And with the tools they sculpt, so too space opens within the research community where passion and rigor boldly intersect *out in the open*” (LEAVY, 2009, p. 1).

Esse novo enfoque de investigação teve uma expressiva influência do trabalho desenvolvido pelas terapias baseadas em arte (*arts-based therapies*). Pesquisas na área da saúde, educação especial e psicologia, para citar algumas, ao utilizarem as investigações sobre práticas baseadas em arte com foco terapêutico, restaurador e de empoderamento de qualidades, deram visibilidade a essa abordagem (LEAVY, 2009). Ainda que haja diferenças entre as práticas terapêuticas e as práticas de pesquisa, o trabalho realizado pelos terapeutas com o uso de processos artísticos, como o de Shaun McNiff (1998), permanece como referência nos estudos de práticas artísticas de pesquisa, sendo que o conhecimento derivado desses trabalhos ampliou o entendimento sobre práticas de pesquisa baseada nas artes (LEAVY, 200, p. 9).

No Brasil, destaca-se o trabalho da psiquiatra Nise da Silveira no campo da arteterapia que, ao incentivar à liberdade de expressão de seus pacientes em atividades artísticas, inseriu a arte como forma de comunicação e de representação de pensamentos. Silveira procurou compreender as imagens produzidas sob a ótica da teoria junguiana, sendo que em 1952 fundou o Museu do Inconsciente no Rio de Janeiro e em 1981 publicou o livro *Imagens do Inconsciente*³⁷.

Influenciada pelos trabalhos de Silveira, a arte educadora Noemia Varela³⁸ participou do Grupo de Estudos Junguianos coordenado pela psiquiatra de 1960 a 1992. Varela destaca que esse mergulho na possibilidade terapêutica da arte, aliado ao extenso trabalho que realizou na Escolinha de Arte do Rio de Janeiro e de Recife e ao curso que frequentou ministrado pelo inglês Herbert Head – expoente do movimento de educação pela arte nos anos de 1960/1970 – a fizeram perceber a dimensão psicológica, e também a estética e artística dos trabalhos realizados pelos alunos (FRANGE, 2001, p. 27).

Ressalta-se assim a relação da arteterapia com a pesquisa baseada em arte, pois ambas se interessam em ampliar a compreensão das atividades humanas através dos meios artísticos. Com relação a nomenclatura, os termos em inglês são *Practice as Research* (PaR),

³⁷ Informações retiradas do site da União Brasileira das Associações de Arteterapia, a UBAAT. Disponível: <http://www.ubaat.org>. Acesso em: 10 jan. 2015.

³⁸ Pernambucana, trabalhou na Escolinha de Arte do Brasil fundada em 1948 por Augusto Rodrigues no Rio de Janeiro de 1959 a 1982, atuando também na Escolinha de Arte do Recife até final dos anos de 1980 (FRANGE, 2001, p. 31). Marcos Villela Pereira, ao propor reflexões e cruzamentos entre educação e arte, destaca Noêmia Varela como “um ícone, um paradigma desse universo, talvez a mais importante arte-educadora brasileira” (PEREIRA, 2010, p. 68).

Artistic Research e *Arts-Based Research* (ABR). Ao se inserir o s em Arts se engloba as diversas linguagens artísticas, já que Art se refere às artes visuais. No campo da educação, o termo mais conhecido é *Arts-Based Educational Research* (ABER), mas autores como Richard Siegesmund e Melisa Cahnmann-Taylor (2008) preferem a expressão *Arts-Based Research in Education*, mantendo a mesma abreviatura, ABER. Na Espanha, Fernando Hernández utiliza a expressão *Investigación Baseadas en las Artes* (IBA) e *Investigación Educativa Baseadas em las Artes* (IEBA); sendo que Joaquin Roldán e Ricardo Marín Viadel (2012) também adotam a expressão *Metodologías Artísticas de Investigación en educación*.

No Brasil, em recente publicação organizada por Belidson Dias e Rita Irwin (2013), Dias esclarece em nota de rodapé que no livro foi seguida a tradução literal dos termos ingleses *Arts-based forms of research* – ABR e *Arts-based Educational Research* – ABER, mas complementa que no Brasil também se utilizam os termos Investigação Baseada nas Artes – IBA e Investigação Educacional Baseada nas Artes – IEBA (DIAS, 2013, p. 23). Desse modo, utilizo neste trabalho o termo traduzido para o português, mas opto pelo uso da palavra Arte no singular, conforme parecer favorável do Conselho Nacional de Educação para o Estado do Paraná³⁹ (equiparando o termo entre o ensino fundamental e médio). Para ressaltar o seu uso na educação, utilizo o termo de Siegesmund e Cahnmann-Taylor, Pesquisa Baseada em Arte na Educação, e a sigla PEBA.

Para Graeme Sullivan (2010), a pesquisa baseada em arte evidencia como práticas criativas e críticas podem transformar e ampliar o nosso entendimento sobre as pessoas e seus contextos. Em resposta a indagação “por que é necessária a prática artística como pesquisa?”, Sullivan (2011, xii) responde que essas pesquisas exploram e revelam a capacidade de se construir novos conhecimentos que podem nos ajudar a entender a complexidade do mundo em que vivemos e como damos sentido a essa relação em tensão. Para o autor, as materializações que os artistas produzem a partir de investigações criativas não só revelam suas percepções do mundo como também criam um novo e diferente entendimento dessas percepções, distintas das expressas em linguagem escrita.

³⁹ A mudança de Artes para Arte foi objeto de processo do Conselho Estadual de Educação do Paraná, com voto favorável no parecer do CEE/CEB nº 219/2009 e que unificou o termo para Arte no ensino fundamental. Este ajustamento de nomenclatura, contudo, não resolve o fato de que atualmente a formação do professor de arte é específica, sendo necessária nova alteração na nomenclatura da disciplina de arte na escola. Esta é uma das reivindicações da associação nacional, e das regionais, de arte educadores.

A história cultural nos mostra que os artistas sempre realizaram indagações sobre questões que os afligem e a partir de determinados processos e escolhas as materializaram em suas produções. “Um artefato artístico surge ao longo de um processo complexo de apropriações, transformações e ajustes” (SALLES, 2004, p. 13), ainda que os artistas usualmente não nomeiem essas etapas e resultado como práticas de pesquisa. Para Robin Nelson (2013), os processos de criação e de produção de trabalhos artísticos têm encontrado tensões com os protocolos acadêmicos de titulação sobre o que se constitui conhecimento produzido pela pesquisa. A literatura sobre a Prática Artística como Pesquisa ou Pesquisa baseada em Arte (*Art Practice as Research, Art Based Research*) está repleta de apresentações de estudo de caso que nem sempre mostram claramente o que se constitui pesquisa em distinção ao que artistas normalmente realizam em suas práticas. Além disso, muitos críticos destacam que os casos particulares não possibilitam nem a generalização dos métodos e nem a constituição de um exemplo pedagógico que ampare o desenvolvimento de novas práticas de pesquisa (NELSON, 2013, p. 4-5).

Artigos e comunicações sobre essa abordagem, mais concentrados na Península Ibérica e nos Estados Unidos e Canadá, enfatizam que a riqueza e a diversidade dos estudos de caso dificultam o estabelecimento de critérios normalizadores de uma boa pesquisa em prática artística e a institucionalização de uma cultura de pesquisa. Assinalam também que os diferentes e criativos tipos de práticas de pesquisa tendem a resistir sua incorporação em modelos de sistematização do conhecimento (NELSON, 2013, p. 5), preferindo a elaboração e variações de uso de abordagens na relação com os sujeitos e seus contextos. Considero que a diversidade de abordagens e de modos de uso da produção artística se constitui o diferencial da PEBA.

A abertura a distintos modos de escrita, a ênfase no teor do testemunho dos participantes e também no modo próprio do pesquisador comunicar os processos e escolhas, trazem sinceridade, intimidade e inteireza à pesquisa. Esta é a minha defesa. O que questiono nessa epistemologia de investigação é que o foco no micro, no particular – deixando para o leitor possíveis interpretações e conclusões – evidencia processos e escolhas dos participantes e pesquisador, mas não o conhecimento construído nas relações micro e macro, enquanto mudança que é individual, mas também política e social.

Na tentativa de caracterizá-la (e ciente da parcialidade embutida), destaco que a pesquisa baseada em arte é de cunho qualitativo e o método chave de investigação se situa na prática, sendo que as artes e suas práticas específicas – performance, exposição visual, ensaios literários, dança, música, teatro, filmes e outras práticas culturais – são apresentadas como evidência dos processos e do resultado da pesquisa. Os pesquisadores “pebavianos” preferem inserir autores e conceitos ao longo do processo e de acordo com a especificidade do que acontece, discordando do formato de pesquisa que apresenta o conhecimento baseado em autores a priori e sistematizado em hipóteses da pesquisa. Nelson (2013, p. 9), em oposição ao ceticismo de pesquisadores que desmerecem esse tipo de investigação, salienta que essa prática investigativa requer ampla habilidade na utilização de multimodos de pesquisa e demonstra (quando bem feito, destaca o autor) um rigor equivalente ao de pesquisadores da linha tradicional.

A questão principal, como destacado por Boaventura Santos, é o padrão hegemônico regulatório do que se constitui conhecimento científico e que, além de priorizar a fundamentação teórica e a escrita textual⁴⁰, submete a pesquisa empírica a modelos de validação científicos que são externos ao campo da arte. Explicitar o que se constitui a pesquisa artística e seus modos próprios de representação - assim como analisar as resistências apresentadas por autores do campo e de outras áreas das ciências – tem embasado o debate internacional⁴¹.

Para os pesquisadores da PBA e PEBA, essas abordagens ampliaram os horizontes de modos investigação e propiciaram o surgimento de outros pontos de vista, de novos aprendizados, com a inserção de processos artísticos como narrativa e representação. A luta, o desejo, é que essa abordagem seja reconhecida no âmbito acadêmico e escolar, incorporada nos cursos de graduação e de pós-graduação, e aceita em congressos e por órgãos de fomento como metodologia qualificada de pesquisa.

⁴⁰ Vários congressos no Brasil mantêm a hegemonia do texto escrito, estabelecendo como condição para inscrição e submissão dos artigos a inserção de imagens como anexo, quando houver. (NdA)

⁴¹ Como os artigos apresentados nos congressos de Pesquisa Artística e Baseada nas Artes realizados em Barcelona (2013), Granada (2014) e em Porto (2015) e que discutirei no próximo capítulo.

4.2 AS MARCAS INICIAIS NO BRASIL

O reconhecimento das metodologias artísticas de pesquisa no Brasil foi promovido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – o CNPq – no início dos anos de 1980, após a aprovação dos primeiros programas de Pós-graduação em Artes Visuais no país. Nesse período o CNPq, por iniciativa do funcionário e pesquisador Silvio Zamboni⁴², convocou uma reunião com artistas-pesquisadores e professores de arte universitários com o intuito de estabelecer orientações sobre o que configuraria uma pesquisa artística. Zamboni (1998) relata que em 1984 a nascente área de artes era quase “clandestina” no CNPq:

Essa área ainda não era oficializada na instituição. Já havia processos tramitando, é verdade, mas não existia o reconhecimento oficial da área. As cotas de bolsas e de verbas para a pesquisa em artes não tinham alocação específica dentro de rubrica própria que garantisse, com segurança, o atendimento dos projetos aprovados. Não havia consultores específicos e especializados em artes plásticas; os processos eram julgados por assessores convocados de outras áreas (1998, p. 1).

Havia uma grande dificuldade em se definir o que era uma pesquisa em arte e em 1986, em uma reunião com pesquisadores, professores e artistas visando à fundação da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – a ANPAP –, ocorreram discussões repletas de “muitas dúvidas sobre como definir e conceituar a pesquisa em criação artística” (ZAMBONI, 1998, p. 3). Ao mesmo tempo, desde essa época, a ANPAP vem defendendo a orientação e demonstração de pesquisas em linguagens artísticas. Atualmente são diversas as pesquisas realizadas em pós-graduações, e também na graduação, baseadas em fotografia, pintura, instalações, web arte, performances e filmes, entre outras formas artísticas.

Ao se referir aos temas propostos nos encontros da ANPAP de 2011 (Subjetividades, utopias e fabulações) e 2012 (Vida e ficção/Arte e fricção), Sheila Cabo Geraldo salienta que:

⁴² Artista visual e fotógrafo, considerado um dos idealizadores e responsável pela criação da área de artes no CNPq. Foi também fundador e presidente da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). A sua pesquisa de doutorado se transformou em livro publicado em 1998 e de grande influência nos referenciais de disciplinas e de pesquisas: “A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência”. (NdA)

Deflagraram processos reflexivos no sentido de possibilitar a compreensão das muitas formas de presença da arte no mundo contemporâneo, assim como das fricções que provocam. Mais do que defender conceitos a adotar, os temas apontaram para discursos que transbordam definições, deflagrando linhas de possibilidade e de ação, transversalmente perpassadas pelo pensamento histórico-filosófico e, sobretudo, pela própria materialidade da arte como forma-problema (2012, p. 7).

Os debates realizados revelam o interesse em narrativas que aproximem a arte da vida, de proposições de novos conhecimentos sobre a cultura. Mas a relação entre conhecimento artístico e científico sempre foi conflituosa. Zamboni alertava que “é comum se ter a ciência como um veículo de conhecimento, já a arte é normalmente descrita de maneira diferente” (1998, p. 20), contudo a arte “não só é conhecimento por si só, mas também pode constituir-se num importante veículo para outros tipos de conhecimento humano” (ZAMBONI, 1998, p. 20). Ao discutir sobre a pesquisa em arte, o autor comenta que a pesquisa é a busca sistemática de soluções com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a qualquer área do conhecimento humano. Destaca, contudo, que como em qualquer atividade humana,

a pesquisa enquanto processo não é somente fruto do racional: o que é racional é a consciência do desejo, a vontade e a predisposição para tal, não o processo da pesquisa em si, que intercala o racional e o intuitivo na busca comum de solucionar algo. Esses conceitos servem tanto para a ciência quanto para a arte. (ZAMBONI, 1998, p. 43).

A pesquisadora Sandra Rey, ao reivindicar uma abordagem metodológica para a pesquisa em artes visuais (2002), destaca que a arte, liberada de cânones, em especial o da figuração/semelhança em vigor durante quatro séculos no mundo ocidental, “passa a questionar fronteiras, deslocar limites, provocar situações, interagir com o telespectador” (REY, 2002, p. 125). Contudo, na ausência de um conjunto de regras consensualmente aceitas pela comunidade científica para balizar a produção artística como processo e resultado de pesquisa, um grande debate se instaura.

Para Rey, a pesquisa em artes visuais implica um trânsito ininterrupto entre prática e teoria, pois não existe um corpo teórico traçado a priori pelo artista. Ela destaca três dimensões na elaboração de uma obra: a abstrata (ideias, esboços), a prática

(procedimentos) e a conexão com o conhecimento e conceitos da cultura (REY, 2002, p. 126). Ainda, para a pesquisadora, a investigação desenvolve-se em duas direções opostas e complementares: o pensamento estruturado da consciência e o afrouxamento das estruturas inconscientes (2002, p. 127). O artista produz objetos, imagens, oriundos de um questionamento, delimitando um ponto de vista particular, um ângulo específico, e propondo uma reflexão, um deslocamento sobre aspectos da própria arte e da cultura.

No enfoque de Rey, a dimensão teórica da obra constitui-se na colocação em cena de ideias, seja sob a forma plástico-visual, seja sob a forma de conceitos. A palavra teoria deve ser entendida como um campo de conhecimento específico e interdisciplinar (REY, 2002, p. 126), pois o que está em questão na arte não é a comprovação da verdade, mas a instauração de uma verdade (2002, p. 132). O que a autora destaca, na mesma linha de raciocínio de Luigi Pareyson (1997) em relação à estética e a discussão contínua alimentada pelos novos dados oferecidos pela experiência da arte, é que a pesquisa em arte exige uma postura diferenciada que “constrói o seu objeto de estudo ao mesmo tempo em que desenvolve a pesquisa” (REY, 2002, p. 132).

A advertência de Pareyson é que frequentemente artistas, historiadores e críticos, animados com o contato direto com a arte, “apresentam como estética as observações que eles, *na sua própria qualidade*, fazem sobre a arte” (PAREYSON, 1997, p. 7, grifo do autor). Para o autor, essas observações e posicionamentos podem ser agudos e penetrantes, úteis e até indispensáveis para o trabalho que esses atores realizam, mas sem uma reflexão filosófica que os fecundem, não podem ser denominados de estética. Ao fazer correlações com o campo da pesquisa em arte, considero frágil o argumento de Rey sobre a dimensão teórica desse tipo de produção, que seria a “colocação em cena de ideias”. Colocar, apresentar, agregar, sem demarcação de linhas de pensamento e de exercícios de reflexão e aprofundamento – que podem se realizar no âmbito visual e textual –, o trabalho artístico não se constitui processo e produto de pesquisa.

É bem verdade que os movimentos de criação de uma obra artística são um tipo de abordagem cultural em diálogo com questões e inquietações da contemporaneidade e “que encontra eco nas ciências que discutem verdades inseridas em seus processos de busca e, portanto, não absolutas e finais” (SALLES, 2006, p. 13). A autora destaca a importância do

estudo desses processos criativos, através de documentos, registros visuais e textuais, e que se tornam importante fonte de análise da obra e de seu contexto social de produção.

Ao discutir o termo “imagem”, Martine Joly (1996, p. 13) ressalta que apesar da diversidade de significações e de leituras, nem sempre associada ao visível, essa polissemia depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, pois “a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece”. Contudo, esse reconhecimento ainda exige uma forte dependência ao verbal e é nesse sentido que Ricardo Campos (2013), ao discutir o uso de registros visuais em pesquisas científicas, sentencia que os cientistas inserem a imagem como registro de apreensão do mundo, mas os modos como eles analisam e interpretam as imagens se assentam na linguagem verbal. Ou seja, ainda que “a imagem e a visualidade constituam uma temática recorrente em vários domínios das Ciências Sociais” (CAMPOS, 2013, p. 24), o visual permanece subsidiário do verbal, “daí que a contribuição da imagem para as tarefas de exploração da realidade social e apresentação do conhecimento científico tenha sido razoavelmente ignorada perante a autoridade da palavra” (CAMPOS, 2013, p. 28).

Desse modo, a presença de imagens em artigos científicos permanece, em grande medida, inexistente ou inserida como anexo. Um modelo que busca comprovar a viabilidade da leitura do trabalho sem imagens ou então a posteriori, como complemento ou enfeite. Mesmo nas comunicações orais em seminários e congressos, é comum ouvirmos a seguinte explicação: “se der tempo, mostro ao final as imagens do processo deste trabalho”.

A questão é que a índole subjetiva e polissêmica da imagem, em contraste com uma cultura acadêmica essencialmente verbalista e pragmática, e com dificuldade em lidar com a cultura visual e as inovações midiáticas, mantém um estatuto periférico da imagem, a relacionado-a com o registro de fenômenos físicos, de confirmação dos procedimentos narrados no texto escrito ou então a modos excêntricos (e por tanto não confiáveis) de fazer ciência. Entre os diversos obstáculos colocados pela Academia ao pleno uso da imagem nas pesquisas está a carência de credibilidade teórica e metodológica dos processos e a sua grande polissemia de cunho subjetivo. Campos (2013), embasado nos escritos de Martine Joly (1996) sobre a análise de imagens, tensiona essa percepção ao destacar que a palavra também é polissêmica, ou seja, que os enunciados verbais, tal como as imagens, precisam ser contextualizados para serem interpretados.

Campos conclui esse desabafo com uma ênfase otimista: apesar das resistências identificadas, há indícios de alteração dessa situação. “Diferentes roteiros metodológicos foram sendo aperfeiçoados durante as últimas décadas, enriquecendo o estudo das produções visuais” (2013, p. 30). Além disso, há uma progressiva atenção às tecnologias, aos idiomas visuais e ao poder que a imagem e as mídias audiovisuais detêm nos modos como nos relacionamos e construímos significados (CAMPOS, 2013, p. 31).

Trabalhos na linha da PEBA são ainda em pequeno número no Brasil e atrelados aos pesquisadores que investigam essa abordagem metodológica. Belidson Dias da Universidade de Brasília, Irene Tourinho e Raimundo Martins da Universidade Federal de Goiás, Marilda Oliveira de Oliveira e Leonardo Charréu da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, Mirian Celeste Martins da Universidade Presbiteriana Mackenzie, entre outros, têm publicado artigos e orientado pesquisas que inserem construções poéticas e procedimentos artísticos como parte da investigação sobre formação docente, identidade profissional e ensino de arte e da cultura visual.

A primeira vez que li algo específico sobre esse assunto foi no artigo de Rita Irwin, *A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica*, de 2008. A autora discorre sobre três formas de pensamento, a teoria, a prática e a criação, e o interesse de muitos arte educadores em articulá-los. Esse cruzamento entre pesquisa, ensino e produção de arte, intelecto, sentimento e prática, é a essência da *a/r/tografia* e as letras *a-r-t* simbolizam a palavra artista, pesquisador e professor (*artist-researcher-teacher*). Na ocasião, considerei a abordagem interessante, na linha da integração entre bacharelado e licenciatura, discussão antiga e sempre nova, mas com poucas repercussões na minha prática em sala de aula.

Agora, mais infiltrada no assunto, percebo que o texto de Vincent Lanier (1997), *Devolvendo arte à arte educação*, abordava a constituição de um conceito central para a arte educação e a ênfase no domínio de procedimentos estético-visuais da arte para a integração de experiências entre criar e aprender. Outro artigo diretamente relacionado à PEBA e publicado em 2008 na revista *Currículo sem Fronteiras*, foi o de Eisner intitulado *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?*⁴³. Nesse texto, Eisner

⁴³ Conforme consta no resumo da apresentação, esse artigo foi originalmente redigido para o evento *John Dewey Lecture* da Universidade de Stanford, em 2002. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

elencas importantes contribuições do ensino de arte nas escolas, entre elas: a) as artes ensinam os alunos a agir e julgar na ausência de regras, prestando atenção nas consequências das escolhas feitas; b) os fins podem seguir os meios, pois a ação, em si, pode sugerir os fins; c) forma e conteúdo sempre se relacionam, um afetando o outro; d) os limites do nosso conhecimento não são definidos pelos limites da nossa linguagem; e) o material utilizado oferece possibilidades e limitações, aprendizados importantes para o aluno (EISNER, 2008). Apenas recentemente tive contato com esse material, já envolvida com outras leituras sobre a pesquisa baseada em arte.

Esses dois artigos, de Lanier e Eisner, foram analisados na tese de Cayo Honorato (2011) com o intuito de descobrir o que discorrem sobre a arte, sobre os afastamentos e aproximações entre arte e ensino e também do sistema de arte. Honorato considera que os autores situam a arte e o sistema de arte em “algum modo anterior à invenção do contemporâneo nas artes” (HONORATO, 2011, p. 84), sendo que o foco das conexões/aproximações feita por Eisner é a procura da dimensão educacional das práticas artísticas.

No tocante à sistematização da PEBA no Brasil, o ano de 2013 se situa como um marco devido ao advento de duas publicações: *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*, organizada por Belidson Dias e Rita Irwin; e *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*, organizada por Raimundo Martins e Irene Tourinho. Esse último é o quinto volume da coleção *Cultura visual e educação*, revelando a trajetória de vários anos de discussão destes organizadores/autores sobre as relações entre visualidade, educação e pesquisa.

A primeira publicação de Dias e Irwin é em grande parte composta pelos textos apresentados no Seminário de Pesquisa Baseada nas Artes/*La Investigación Basada en las Artes/Arts-Based Research*, que ocorreu em 2011 no Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Esse recorte representa, segundo os organizadores, uma amostra diversificada de autores de vários países, como Canadá, Brasil, Portugal e Espanha, visando fornecer uma visão abrangente desse procedimento de investigação, a Pesquisa Baseada em Arte, mais especificamente da a/r/tografia.

Como já explicitado, a a/r/tografia integra pesquisa, ensino e produção artística, concebidos como atividades que se “costuram” e se entrelaçam, mesclando conceitos,

atividades e sentimentos (IRWIN, 2008, p. 88-90). Os trabalhos que seguem essa perspectiva incorporam formas de indagação visual, performática, poética, musical e narrativa em seus projetos de estudo, expandindo os limites das práticas de investigação e instaurando modos de se utilizar, representar e publicar estas pesquisas para a comunidade acadêmica, de profissionais e para o público em geral (HERNÁNDEZ, 2008).

A publicação é composta por dois textos de apresentação de cada um dos organizadores: Dias realiza uma introdução das premissas da PEBA e Irwin explicita a a/r/tografia. Em *Contextos híbridos*, quatro autores discutem, de maneiras distintas, a metodologia de pesquisa baseada em arte, sendo o texto de Raimundo Martins direcionado às metodologias visuais. Na parte intitulada *A/r/tografia: fronteiras liminares*, quatro textos são de autoria de Irwin, dois deles com parcerias, e um de Adriana Aguiar cujo foco é mostrar modos distintos de usos dessa abordagem. Na última parte, *Deslocamentos epistemológicos*, os cinco artigos explicitam situações específicas, experiências relacionadas com narrativas artísticas e as relações com os sentidos/sensações, para revelar usos possíveis da concepção da PEBA em práticas educativas.

Na apresentação da publicação, Dias discute a formação acadêmica de bacharéis e licenciados em arte no Brasil e afirma que historicamente esses estudantes

(...) são orientados a seguir metodologias, adotar normalizações técnicas e estilos de redação acadêmicos que, em grande parte, não contemplam as especificidades de seus trabalhos teóricos, teórico/práticos e práticos. Da mesma forma, os profissionais egressos dessas instituições continuam a utilizar e reproduzir essas formas de escrita em seus projetos na Educação do Ensino Fundamental e Médio (DIAS, 2013, p. 22).

Essa inadequação e distanciamento entre escrita acadêmica e produção artística, provocam conflitos entre docentes e discentes e comprometem o entendimento dos atributos próprios da arte e da sua relação com o ensino. Para Dias, “o aspecto da visualidade, que se refere a como nós olhamos o mundo e que é particularmente relevante para a construção da representação do conhecimento, tem sido pouco estudado pelas mesmas instituições” (2013, p. 22). A afirmação do autor se apoia na sua percepção de que “as práticas pedagógicas na graduação e também na pós-graduação ainda sugerem uma

supremacia do fazer em relação ao pensar como este fazer pode ser constituído” (DIAS, 2013, p. 22).

Belidson Dias relata que nos últimos 15 anos, em academias norte-americanas e europeias, muitos pesquisadores têm procurado “compreender, valorar e conceber a produção em arte como uma modalidade de pesquisa acadêmica” (2013, p. 23), o que fecundou em metodologias de arte cada vez mais aceitas no espaço acadêmico, como a Pesquisa Baseada em Arte (PBA) e a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA). O argumento-chave dessas metodologias é que,

ao enfatizarem a produção cultural da cultura visual, rompem, complicam, problematizam e incomodam as metodologias normalizadas e hegemônicas que são aquelas que estabelecem, formatam, conduzem, concebem e projetam o conceito de pesquisa acadêmica em artes, educação e arte/educação (DIAS, 2013, p. 23).

É nesse contexto que a PBA e a PEBA deslocam modos estabelecidos de se fazer pesquisa ao “aceitar e ressaltar categorias como incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, visualização e dinamismo” e nos quais “o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo” (DIAS, 2013, p. 23). Para Dias, as práticas de ensino de arte no ensino superior

estão comprometidas inteiramente com o objeto ou o artefato material denominado arte, mas raramente desenvolvem estratégias, métodos ou modelos interpretativos que reflitam, explorem e valorizem o sujeito como um elemento fundamental para a compreensão do contexto e posicionamento da visão do espectador. (DIAS, 2013, p. 24)

Essas questões têm constituído preocupação crescente nas discussões nos congressos da área, interessados em divulgar novas estratégias e usos de práticas artísticas nos espaços educativos e os modos próprios de compreensão da realidade que a PEBA possibilita.

A publicação organizada por Martins e Tourinho foca a pesquisa no campo da cultura visual e educação, reunindo experiências e reflexões de vários autores, nacionais e internacionais, com a intenção de rever como têm ocorrido as práticas e processos de

pesquisa em imagens/cultura visual, que conhecimentos têm se mostrado libertadores e reveladores de outros jeitos de fazer pesquisa em espaços formais e não formais de ensino. Os organizadores destacam que cada parte da publicação tem seis textos e a terceira e última congrega somente professores pesquisadores estrangeiros. A primeira parte, “Encontros movediços para situar, rever e distinguir o campo da pesquisa em cultura visual”, enfatiza a amplitude dos estudos culturais e as diversas concepções, conceitos, debates metodológicos e demandas de investigação na área que demarcam a emergência de um campo, tanto teórico como das ideias, repleto de desafios enfrentados e projetados para dar crivo às suas pesquisas.

Martins e Tourinho (2013, p. 13) ressaltam que “possibilidades libertadoras de fazer pesquisa, com a emergência de novos conhecimentos, acontecem, também, porque nos liberamos de conhecimentos repudiados”:

Acontecem porque assumimos um carregamento de posições e trilhas fecundando nossas escolhas de temas, perspectivas epistemológicas e analíticas, processos que são colaborativos e não apenas autorais. Acontecem porque mudamos, antes, durante e depois de pesquisas, e mais, porque queremos mudar o mundo – um pedacinho que seja... (TOURINHO; MARTINS, 2013, p. 13).

São práticas de investigação que não representam um modismo (ou uma possível praga) no campo da pesquisa e sim uma vontade de seguir nossas percepções – que estão carregadas de leituras, de memórias, de posicionamentos – e ousar novas escolhas, outros percursos, motivados pelo desejo e luta por mudanças nesse terreno (de formação, de atuação) do ensino de arte.

Na segunda parte dessa publicação, intitulada *A cultura visual vista através de práticas de pesquisa na educação: projetos e delineamentos*, são apresentadas experiências de pesquisa com alunos, professores e orientandos e os complexos enredamentos entre os sujeitos e as práticas de pesquisa. Os organizadores, ao discutirem o exercício da pesquisa na graduação e na pós, apresentam conselhos e ponderações que reverberam entre os diversos textos apresentados na publicação.

O papel ativo e flexível do(a) pesquisador(a) no processo de investigação e sua implicação nas escolhas e caminhos da pesquisa; a fusão entre as histórias de vida de quem pesquisa, quem participa, quem narra; a multiplicidade de sentidos das e sobre as imagens; os crescentes e híbridos jogos de uso das/com as imagens; a diversificação e o intercâmbio de propostas analíticas e interpretativas; e a expansão acelerada do campo de estudos da educação da cultura visual, demandando experiências de formação contínuas e aprofundadas (TOURINHO; MARTINS, 2013, p. 14).

Situações e aberturas que exigem novos olhares, outras ferramentas, constantes revisões e aprendizados com o que investigamos. Na última parte, *Possibilidades metodológica e processos de interpretação e crítica na pesquisa com/entre/sobre imagens*, são abordados exemplos de pesquisa diferentes em termos de abordagem, mas similares na prioridade de questões analíticas, interpretativas e críticas para a realização das investigações.

Ambas as publicações, ao darem visibilidade a novas abordagens de investigação na confluência entre arte/cultura visual e recepção/produção de sentidos, convergem para o debate contemporâneo da pós/hipermodernidade, e que transformou “o relevo, o sentido, a superfície social e econômica da cultura” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 7) já que essa “não pode mais ser considerada como uma superestrutura de signos, como o aroma e a decoração do mundo real” (2011, p. 7). Ela, a cultura, tornou-se mundo, “cultura-mundo”, transcendendo as fronteiras e confundindo as antigas dicotomias entre economia e imaginário, real e virtual, produção e representação, cultura comercial e alta cultura.

Para Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2011, p. 8), ocorre o dismantelamento de um sistema de signos que antes se organizava em torno de pontos de referência sagrados e universais. Atualmente, produz uma economia política da cultura, situada em redes, em fluxos (da moda, do mercado), já que o hipercapitalismo de consumo, a sociedade de mercado, “é simultaneamente um capitalismo cultural com crescimento exponencial, o das mídias, do audiovisual, do webmundo” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 9-10). Os autores destacam que “a cultura-mundo cobre um território muito mais vasto que o da ‘cultura cultivada’, cara ao humanismo clássico” (2011, p. 11), pois abarca a cultura ampliada do capitalismo, do individualismo e da tecnociência.

Atenta a esses novos regimes de cultura que produzem (e manipulam) discursos, imagens e desejos, o que me interessa investigar e relacionar com a formação em pesquisa

do professor de artes visuais é a relação dessa cultura performática, embebida em “sistema de valores, objetivos e mitos” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 10) com as narrativas pessoais e a multiplicidade de sentidos das e sobre imagens que a PEBA potencializa.

Quero, também em forma de homenagem póstuma a uma importante pesquisadora e professora do ensino das artes visuais, evidenciar que uma das primeiras pesquisas brasileiras a embasar o referencial e modo de abordagem na pesquisa baseada em arte na educação foi a tese de Maria Cristina Pessi (2008), realizada na Universidade de São Paulo/USP. Pessi abordou as imagens selecionadas por professoras de Arte do ensino fundamental para serem apresentadas aos seus alunos, tomando a imagem como substância e objeto de pesquisa. Ao relatar que “novas perspectivas em pesquisa educacional estão orientadas para ações de investigação e estudos com base em produções artísticas” (2008, p. 23), informa que as pesquisas segundo a tendência *Arts-Based Educational Research* se apresentam em formato menos tradicional, utilizando-se de linguagens caracterizadas como:

Evocativa – emprega o uso de metáforas e convida o leitor a preencher aberturas no texto com significados pessoais; **contextualizada** – emprega um tipo de descrição e observação próxima da priorizada pelos etnógrafos; é uma linguagem diretamente associada às experiências vividas; **vernacular** – emprega o uso de linguagem comum, cotidiana, que atrai diferentes leitores. (PESSI, 2008, p. 24, grifo meu).

A autora destaca que as qualidades estéticas desses trabalhos investigativos, formatos e linguagens, não são meramente decorativos e representam elementos que são cuidadosamente selecionados e organizados, sendo que “há uma variedade de abordagens e procedimentos para produzir um tipo de pesquisa baseada em artes” (PESSI, 2008, p. 25). Pessi ressalta a investigação com diversos materiais (fotografias, relatos, objetos, plantas) realizada por Ivone Richter no Brasil, que foi difundida na publicação *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais* (RICHTER, 2003).

O título da tese⁴⁴, *Illustro mago*, significa “iluminar imagens, dar luz às imagens”, esclarece Pessi, e é um princípio para o trabalho no sentido de início, de começo, “mas, principalmente, princípio como fundamento e orientação filosófica” (PESSI, 2008, p. 13). A autora apresenta nas primeiras páginas a imagem da fotografia em preto e branco que fez

⁴⁴ O título completo da tese de doutorado é: *Illustro imago: professoras de arte e seus universos de imagens*.

quando criança de duas bonecas que suas irmãs ganharam e o lugar que ela decidiu fotografar, no quintal da casa de sua avó. O intuito desta imagem inicial, esclarece Pessi, “é enfatizar uma relação pessoal em todas as questões abordadas na pesquisa” (2008, p. 14).

Após discutir a leitura de imagens no enfoque de Ana Mae Barbosa e da leitura de mundo de Paulo Freire, Pessi aborda aspectos da modernidade e pós-modernidade, a circulação de imagens e a arte plural, o que a diversidade de imagens mostra de seu tempo/cultura. Insere recortes das entrevistas das professoras sobre a seleção das imagens e antes de apresentar as fotografias que fez das professoras mostrando imagens aos seus alunos, esclarece que as fotografias foram escolhidas como representação com a intenção de esclarecer, “iluminar imagens sob orientação do princípio *illustro imago*, mas também pela associação da interpretação dos elementos *punctum* e *studium*, de Barthes, e dos critérios de avaliação de Arts-Based Educational Research, de Eisner” (PESSI, 2008, p. 114).

Sobre os critérios da ABER/PEBA que utiliza – *illuminating effect, generativity, incisiveness, generalizability*, os traduz como “efeito de iluminação, generatividade, caráter incisivo e generabilidade. Esclarece, em seguida, que em um artigo em fase de publicação, Tom Barone e Elliot Eisner, “escrevem que uma produção artística de *Arts-Based Educational Research* – ABER é elaborada para realçar significados, para entender, acrescentar e aprofundar conversações sobre política e prática educacional” (PESSI, 2008, p. 112), sendo que os critérios de avaliação são as quatro consequências que uma produção da ABER deve produzir. Comparando esses critérios com os divulgados na publicação *Arts-based research* (BARONE; EISNER, 2012), houve algumas mudanças e acréscimos (*Evocation and Illumination, Generativity, Incisiveness, Concision, Coherence and Social significance*). A autora destaca que em seu processo de conscientização diante das fotografias, “vivi binômios indizíveis: ação/reflexão e testemunho/criação” (PESSI, 2008, p. 115, grifo da autora).

Quero destacar aqui o uso das ideias da PEBA no trabalho de Pessi, não apenas pelo cruzamento entre texto escrito e imagético, mas nas fotografias apresentadas, que retratam a imagem selecionada pelo professor e também o professor na sala, em frente aos alunos, mostrando a imagens e o contexto em que o cruzamento conteúdo/contexto participa do teor de seus relatos. A pesquisa também tem vários momentos intimistas, de devaneios da

pesquisadora sobre situações atuais e de sua história de vida, que a insere no arcabouço de trabalhos da PEBA.

Na instituição em que atuo, e relacionado ao ensino de dança, saliento a pesquisa de Scheila Mara Maçaneiro (2013) que em sua tese e doutorado realizou narrativas sobre sua trajetória como aluna e posteriormente como professora de dança baseada nos fundamentos da artografia. Maçaneiro realizou um estágio de cinco meses na Universidade da Columbia Britânica (*Brithish Columbia University*) em Vancouver, Canadá, junto a Rita Irwin, para conhecer melhor essa abordagem canadense da pesquisa baseada em arte. Desde o seu retorno temos conversado e debatido as possibilidades de inserção de abordagens artístico-investigativas na formação de professores de Arte.

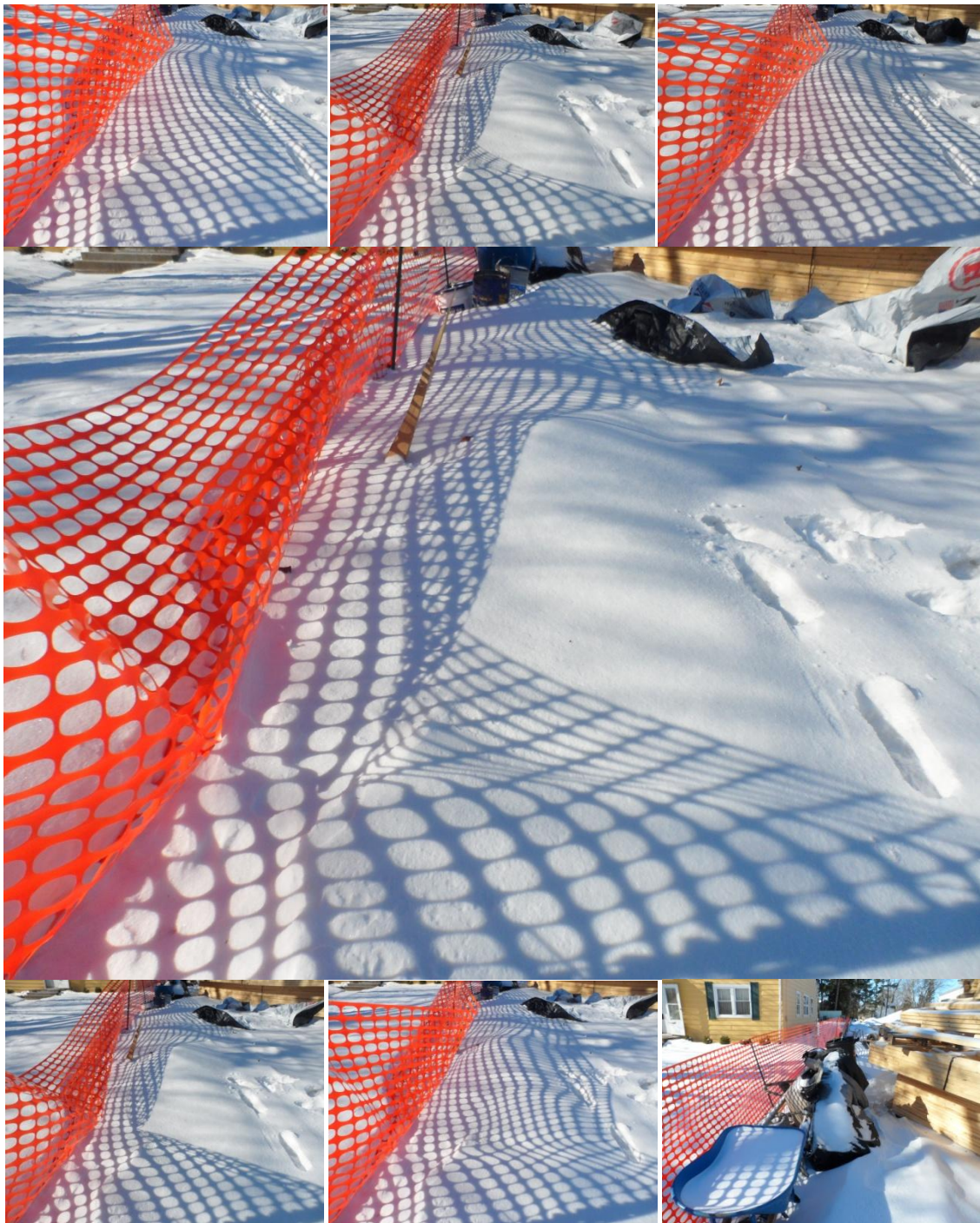
Realizo a seguir relatos e reflexões sobre o meu estágio de doutoramento nos Estados Unidos. Vejo os meus passos e suas marcas na explanação de experiências, nas leituras e conversas sobre a PEBA, o que faz desta narrativa, entre estranhamentos e descobertas, o meu mergulho no campo, intenso de vivências, de marcas sobre as folhas de outono, sobre a neve. Marcas intensificadas pelo contato com aulas na graduação e na pós, nos estágios de estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, na participação em congressos e workshops. Marcas/riscados que revelam minhas impressões sobre as paisagens do entorno, da natureza, da arquitetura, das pessoas, de mim...

Figura 9 – Arredores do campus da Northern Illinois University. Fim do inverno.
A grama queimada e os galhos secos começam a dar sinais de vida



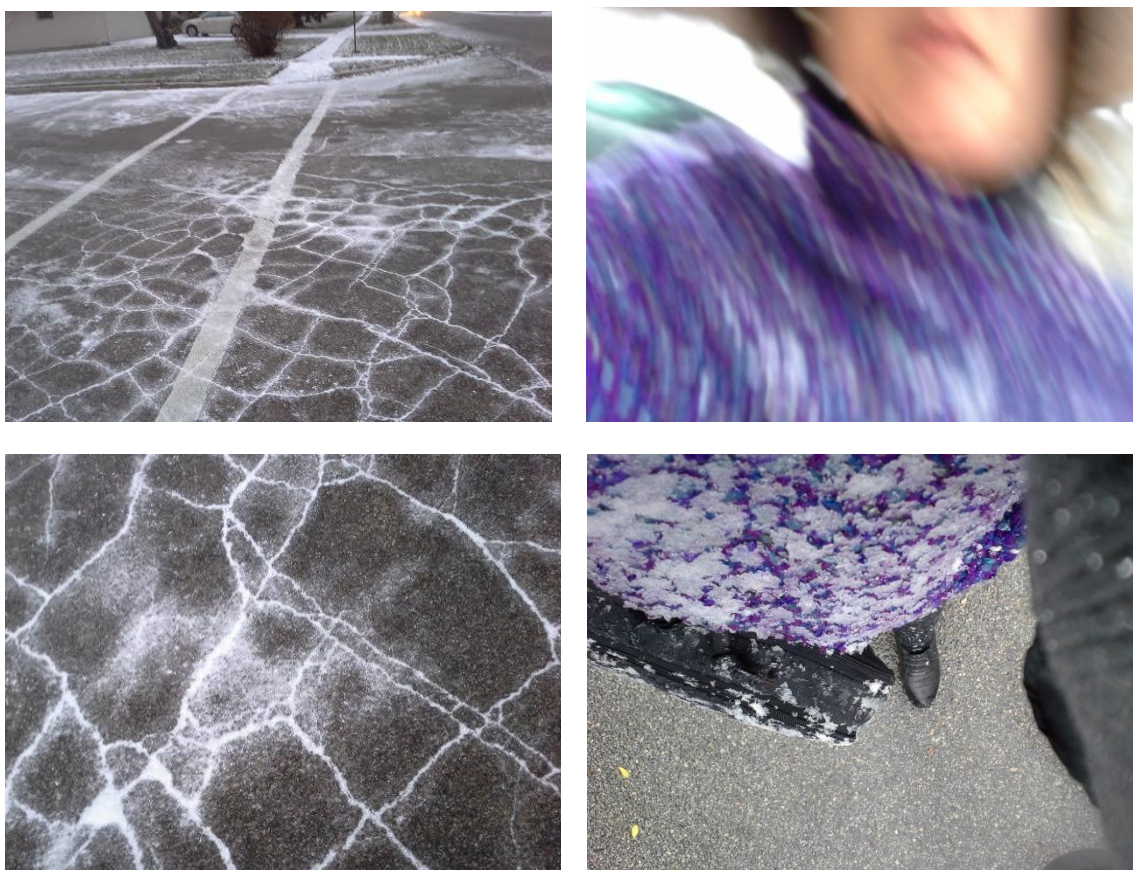
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 10 – Desenhos que se movimentam ao vento.
Pátio de uma casa em construção (DeKalb, 2014)



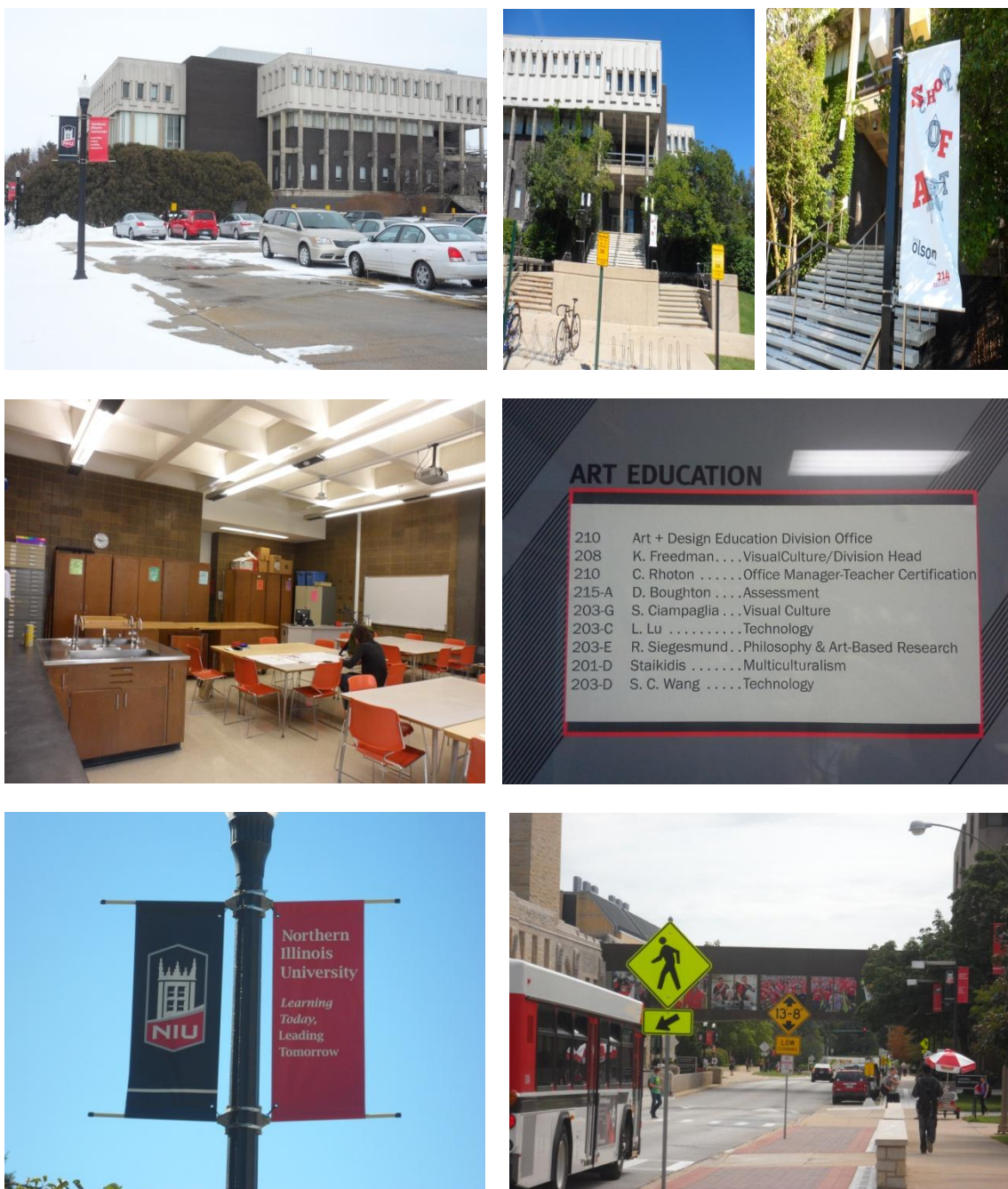
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 11 – Marcas geladas



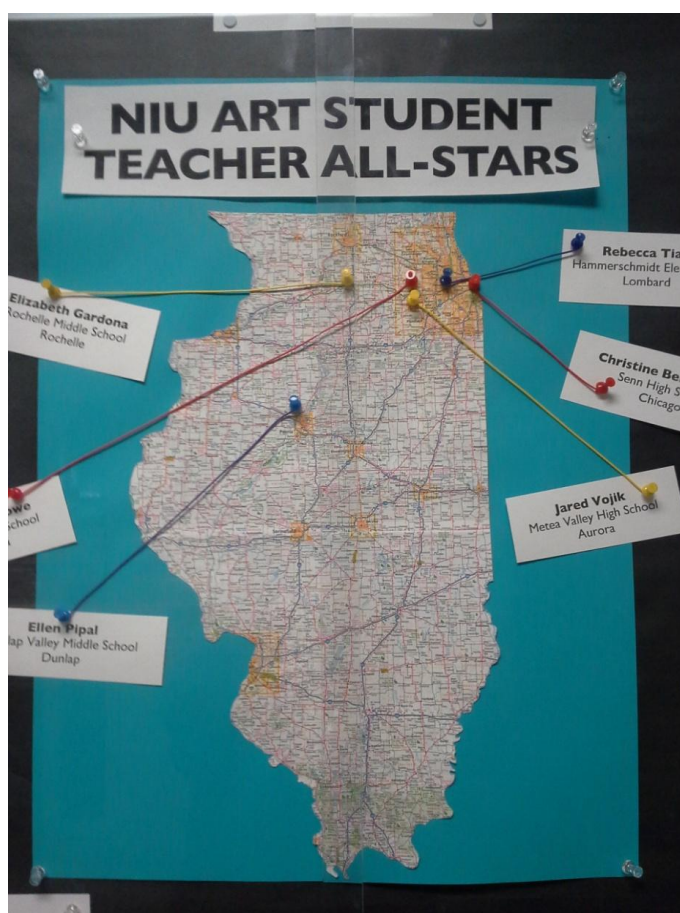
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 12 – Prédio da Faculdade de Art + Design Education. Sala de aula.
Lista dos professores do curso. Detalhes do campus da NIU



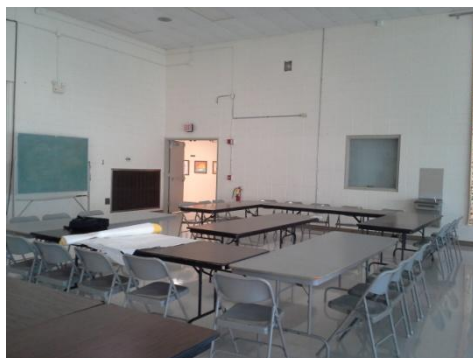
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 13 – Painel contendo os locais de trabalho de estudantes da Pós-graduação que são professores de Arte no estado de Illinois (Faculdade de Arte+Design Education)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 14 – Espaço que a escola forneceu para a realização do estágio. Crianças fazendo trabalhos. Estudantes que realizaram o estágio no 2º semestre de 2013. A exposição final dos trabalhos



Fonte:Acervo pessoal da autora.

Figura 15 – Convite que elaborei para a exposição dos trabalhos das crianças e relacionado ao estágio de estudantes da Licenciatura em Artes Visuais da NIU



In cooperation with School of Art
(Art+Design Education Division)
Northern Illinois University

NIU School of Art Director:
Dr. Doug Boughton

The Administration and Faculty of
St. Mary's School cordially invite you to:

St. Mary's School
Student Fall 2013 Art Show
Grades PreK-3

Autumn: Colors and patterns, leaves and pumpkins,
people and animals, from the country to the city.

Wednesday
November 20, 2013
4:00 - 6:30 pm.

NIU Art+Design Education Instructor:
Dr. Richard Siegesmund

Student Teachers: Olivia Guerra, Amy
Henkel, Jessica Stoller, Lauren Tokar,
and Christopher Wiedmaier.

NIU International Visiting Scholar:
Sonia Vasconcellos

Fonte: Acervo pessoal da autora.

4.3 MERGULHOS EM SOLO ESTRANGEIRO

Frio na barriga. Arrepio na pele. Calorosas emoções e devaneios. Aventurar-me em terras estrangeiras para pesquisar um enfoque de pesquisa em outro idioma, foi um desafio (Figuras 9 a 12). Realizei o meu estágio de doutoramento com subsídio da CAPES nos Estados Unidos, na *Northern Illinois University/NIU* (Figura 12), no período de setembro de 2013 a junho de 2014. Tive a honra e a alegria de contar com a supervisão do professor Dr. Richard Siegesmund que atua na área de Fundamentos em Arte: Teoria e Educação.

Siegesmund foi coeditor do livro *Arts-Based Research in Education: foundations for practice* (2008) e tem publicado diversos ensaios sobre educação estética e a PEBA. Recentemente apresentou artigos no 1º Congresso Internacional de Pesquisa Baseada em Arte e Artística, em Barcelona (2013), um em parceria com a Dra. Kerry Freedman⁴⁵ com foco no uso de imagens e materiais visuais nas investigações e possibilidades de sistematização e o outro, discutindo sobre diversos formatos das pesquisas baseadas em arte e modos de divulgação para o público, com apresentação de três abordagens e possíveis critérios de análise de PEBA. São diversas as interações de Siegesmund com o ensino de arte e a PEBA⁴⁶, justificando o meu interesse em tê-lo como supervisor e mentor no estudo dessa proposição de pesquisa. Além de participar de duas disciplinas ministradas por Siegesmund na NIU, uma de estágio para a graduação (Ensinando Arte na educação básica) e outra de Filosofia da arte e Estética para a pós-graduação, participei do workshop sobre a PEBA que ele e Freedman ofertaram no 10º Congresso Internacional de Investigação Qualitativa em maio de 2014.

Quero, nessa parte do trabalho, apresentar a minha percepção de usos da PEBA em espaços institucionais de formação e como está sendo divulgada para a comunidade de

⁴⁵ Kerry Freedman é professora de Arte e Educação da Northern Illinois University. Sua pesquisa tem como foco a relação entre currículo, sociedade e cultura, com ênfase na cultura visual e as condições atuais da educação sob o impacto da tecnologia.

⁴⁶ Sua participação no cenário internacional da PEBA é crescente. Além de participar de bancas de doutorado e no julgamento de pesquisas neste formato para premiações em congressos, Siegesmund participou do comitê científico do 2º Congresso de Pesquisa Baseada em Arte e Artística (Granada, Espanha) em 2014 no qual também apresentou a comunicação “Por que precisamos da PEBA”. Na sequência realizou uma série de discussões com estudantes de graduação e pós sobre esta abordagem de pesquisa na Universidade de Granada. Neste mesmo ano, em abril de 2014, Siegesmund recebeu o pesquisador Marín Viadel na NIU para promoção de discussões similares com estudantes e professores de artes visuais.

pesquisadores e interessados, discutindo características e limitações de apropriação e de disseminação crítica dessa abordagem de investigação.

Na disciplina de estágio que participei, o enfoque era a educação infantil/início do fundamental e as práticas artísticas se relacionaram com a literatura infantil e com exercícios de introdução ao pensamento visual para subsidiar os planos de aula dos estágios. Os planejamentos das aulas, depois de construídos e realizados na escola (esta era particular e católica), passam por uma “vistoria” de órgãos do Estado para que o estudante mostre suas qualificações e assim obtenha a licença para lecionar artes visuais. São muitos os objetivos, habilidades e competências que os estudantes da licenciatura precisam inserir nestes planejamentos, o que, em minha opinião, minimizou aprofundamentos de processos e práticas visuais como autoria e modos distintos de saber, focando-se mais na experimentação. Ainda assim, percebi alguns modos distintos de discussão sobre composição e criação com as crianças de três a oito anos e relacionados com o visível e o tátil (Figura 14). Essa mesma percepção acompanhou minha análise dos estágios que os estudantes do curso realizam na universidade e aberto a crianças de diversas faixas etárias, o chamado *“Saturday school for community children”*, no qual os estudantes usam frequentemente um display, um suporte em papel duro com duas dobras para inserção do assunto a ser abordado juntamente com curiosidades e indagações.

Sobre o estágio de outro grupo de estudantes da NIU nessa mesma escola católica, do qual presenciei o resultado final, chamou minha atenção o resultado plástico dos alunos de 9 a 12 anos pela inserção de questões sociais e conceituais nos trabalhos para além de uso de materiais e domínio técnico. Conforme relato da professora supervisora⁴⁷, houve certa tensão por parte dos dirigentes da escola em relação a essas produções, não entendendo o porquê de questionamentos sociais e por vezes transgressores nos trabalhos artísticos; situações que também vivenciamos nos estágios no Brasil.

Como encerramento desse período de prática escolar, foi realizada uma exposição na escola com a produção artística dos alunos (Figuras 14 e 15). Uma das intenções era apresentar à comunidade escolar os trabalhos realizados e manter esse espaço educativo

⁴⁷ Kryssi Staikidis é professora da NIU, pesquisadora e artista plástica, membro do grupo de diversidade social e cultural que produz publicações específicas. Conversei com Staikidis sobre os trabalhos dos alunos durante a exposição de encerramento dos estágios na escola.

aberto aos estágios; a outra era revelar a especificidade de um trabalho de arte para que os dirigentes da escola e pais reconhecessem a importância de contratar um profissional para ministrar aulas de artes visuais. Nos Estados Unidos não há uma lei que estabeleça a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas e muitas instituições optam por não contratar um professor para essa área. Cumpre ressaltar, contudo, que não há conflitos em relação à linguagem trabalhada, à solicitação de um ensino polivalente em arte, pois o professor leciona o que estudou na universidade, comprovando o seu domínio artístico-pedagógico em portfólios que apresenta ao diretor da escola. Nesse espaço, o interesse pela oferta de aulas de Arte se intensifica no ensino médio, como disciplina optativa, para os alunos que têm interesse e/ou querem adquirir habilidades para serem aceitos em cursos de arte nas instituições de ensino superior. O avanço obtido, conforme me informou Siegesmund, é que a maioria dos cursos superiores atualmente está pedindo como pré-requisito ao estudante a frequência em um ou dois semestres de Arte no ensino médio.

No segundo semestre de 2013 também participei da disciplina de pós-graduação ministrada pela professora e artista Kryssi Staikidis, História e Filosofia da Arte Educação. Nesta, em conjunto com textos sobre teoria crítica, preconceito e feminismo na arte, vídeos de artistas, arte educadores e teóricos, realizamos textos escritos e imagéticos, e também exercícios de performance. A intenção não era tanto a realização de pesquisas nesse viés – o trabalho final continuou vinculado a um artigo escrito –, mas familiarizar o grupo de estudantes com outras narrativas, novas maneiras de construção de discursos.

Foi inicial, mas não menos importante a interação no coletivo com narrativas visuais e textuais. Essas narrativas revelaram distintas facetas, histórias de vida de meus colegas, que dificilmente saberia por meio de formatos convencionais de textos. Essa situação é uma das bases de justificativa da PEBA (BARONE; EISNER, 2012, ROLDAN; MARÍN VIADEL, 2012, DIAS; IRWIN, 2013), envolvendo o uso de registros ficcionais e autorais de abordagem mais sensível sobre complexidades do mundo, promovendo também maior empatia e engajamento do(s) participante(s).

A possibilidade de assistir aulas de pintura na NIU ministrada pela professora e artista Billie Giese⁴⁸ e também exercícios propostos aos estudantes ingressantes na Escola do Instituto de Arte de Chicago (SIAC), envolvendo criação e catarse, realizado pelo artista e clínico social James (Jim) Elniski⁴⁹, (conhecido por seus projetos de arte baseados na comunidade), me mostraram que a ênfase na exploração de processos de criação, no incentivo ao inusitado e à ousadia, está mais concentrado no bacharelado. Não é uma constatação nova, como estudante de licenciatura e de bacharelado, já percebia essas distinções. O mercado da arte exige autoria, modos próprios e singulares de representação e assim se investe nessa prática no bacharelado em tensão a um mercado e agentes do sistema contemporâneo de arte (CAUQUELIN, 2005). O que continuo a questionar é que o estudante de licenciatura, mesmo cursando disciplinas de poéticas, com construção de discursos pessoais, de posicionamentos questionadores de si e do mundo, dilui, rarefaz essas questões no campo do ensino da arte.

É nesse lugar, nesse redesenho de possibilidades entre produção e narrativas de si que a PEBA se insere e intenciona se constituir como modo de pesquisa acadêmica. O que, nos Estados Unidos, tem encontrado resistência visto o recentemente encerramento do doutorado em arte-educação da Universidade da Georgia, dificultando a produção e a chancelaria de pesquisas em arte educação no formato da PEBA. Uma das questões que se instaura, nessa investigação sobre processos artísticos na educação, é a tensão entre criação artística, ensino de arte e pesquisa acadêmica.

Com o empenho do professor Siegesmund, participei do encontro nacional de ensino integrado em arte, o THINKTANK 8, que realiza discussões para identificação e integração de ações inovadoras no ensino superior em arte (bacharelado) e suas práticas criativas. O encontro de “imersão” de quatro dias, em junho de 2014, envolveu predominantemente professores que atuam nas séries iniciais de cursos de artes visuais e áreas afins, divididos em quatro grupos, cada qual responsável pela discussão e apresentação para o coletivo de um dos tópicos:

⁴⁸ Billie Giese é artista plástica e professora associada da NIU.

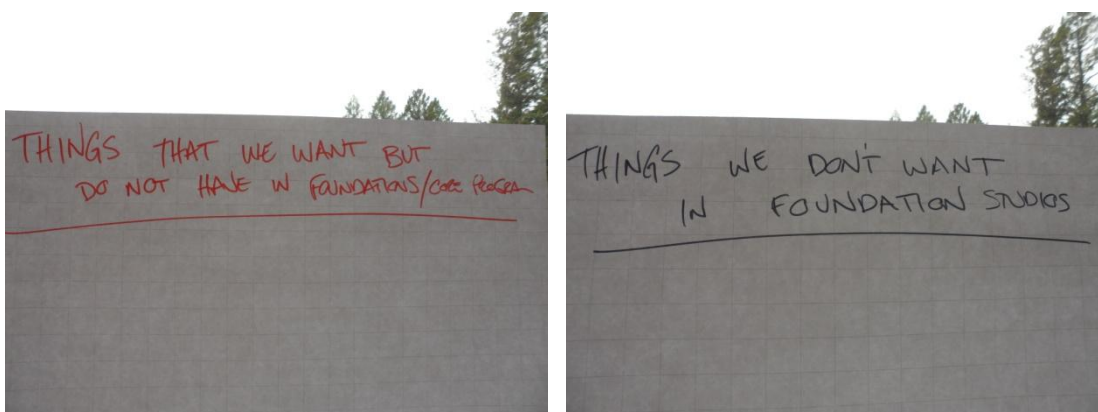
⁴⁹ Jim (James) Elniski é professor associado da Escola do Instituto de Arte de Chicago. É artista e terapeuta e seus trabalhos de arte com base em comunidade foram expostos no país e internacionalmente.

- The Three R's: Rigor, Risk-Taking, and Research (rigor, arriscar-se e pesquisa)
- Critique, Assessment, and Rubrics: Measuring Success (crítica, avaliação e conteúdos como medida de sucesso)
- Impulse and Incentive: Intrinsic and Extrinsic Motivations (impulso e iniciativa: motivações intrínsecas e externas)
- Essential Elements: Curricular Relevance (elementos essenciais para um currículo relevante)

O encontro envolveu relatos de situações envolvendo sala de aula e instituição de ensino, discussão do contexto normativo atual (diretrizes estaduais e das universidades), e um “*brainstorming*” de ideias, modos, desenhos para a construção de caminhos, proposições que se transformariam em publicação. Ficávamos, diariamente, oito horas juntos, ora no grupo específico, ora compartilhando anotações parciais com os outros, ora realizando projetos artísticos.

A interação do grupo, os variados modos de apresentação de ideias me fizeram pensar sobre as minhas aulas na universidade. E me pergunto: o que enfatizo, o que deixo de lado na minha prática educativa? Não estaria repetindo e mantendo a diferença entre inventividade e trabalho docente? O que da hegemonia e distinção das ciências, e da arte e seu ensino, eu continuo a reforçar?

Figura 16 – Algumas das proposições para discussão com os grupos (THINKTANK 8, 2014)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Figura 17 – Apresentações, discussões e performances (THINKTANK 8, 2014)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

O escondido começa a se mostrar aparente e percebo que a minha indagação sobre a PEBA não é direcionada somente à formação em pesquisa dos estudantes do curso, mas na minha relação com eles, com o que mantenho em separado, em distinção. A produção em arte, os trabalhos realizados pelos estudantes e expostos em vários espaços da instituição em que atuo, revelam modos de discussão com a lógica mercantilista, com as relações e atritos sociais, com o discurso da arte, com suas histórias pessoais. Examino os trabalhos com curiosidade e interesse, mas as minhas disciplinas permanecem à parte dessas narrativas.

Nessa memória que me afeta, quero também comentar sobre os encontros e congressos de arte educação nos Estados Unidos. Surpreendeu-me a presença de professores do ensino superior, mas também do ensino médio, fundamental, da educação especial e do educativo de espaços culturais. Muitos apresentando trabalhos, relatos de suas aulas. Percebi, certo compartilhamento de territórios e a intensa comunicação via internet que a NAEA, Associação Nacional de Arte Educadores, promove. Além disso, a NAEA publica dois periódicos, um mensal, focado em relatos de experiências e de planejamento de aulas – o *Art Education, the journal of the National Art Education Association* – e o outro, de textos científicos, o *Studies in Art Education, a journal of issues and research in Art Education*, referência internacional para o campo do ensino de arte. Ao investir em dois modos de publicação, a NAEA evidencia o interesse tanto nas discussões teóricas sobre o ensino de arte como nos distintos usos e transformações feitas por professores em espaços educativos. Na especificidade do programa de doutorado em arte educação da NIU, há um incentivo e convite para que todos os estudantes enviem artigos e participem do encontro anual da NAEA. Inclusive é divulgado em um dos painéis dos corredores da Faculdade um recorte da programação da NAEA com os nomes dos estudantes que tiveram seus artigos aprovados no evento.

Outro fato que me chamou a atenção foi a premiação das melhores práticas realizadas por professores (fundamental, médio, superior, espaços não formais, e separados por regiões). Esse é um assunto controverso, pois a seleção supõe distinção, enquanto alguém ganha, outros perdem. Participei de um grupo de profissionais que fez processo

similar⁵⁰: a seleção regional dos melhores trabalhos em arte feitos por professores de distintos níveis de ensino. O que posso destacar é que esta escrita feita por professores mereceria maior análise. Há trabalhos excelentes que me fizeram crer que é possível uma prática transformadora. Outros relataram a difícil situação nas escolas, com os diretores. Outros também revelaram concepções equivocadas de um bom ensino de arte. O que a divulgação dos premiados auxilia todos esses grupos? Difícil dizer, mas a visibilidade dos trabalhos premiados e as entrevistas feitas com estes professores, a meu ver, são contribuições para o campo diverso e em atrito no qual o ensino de arte se situa.

Nos Estados Unidos, os professores contemplados percorrem rapidamente sobre suas experiências profissionais em um almoço que acontece durante o encontro e nesse período é possível consultar fisicamente os portfólios destes trabalhos premiados, contendo os planejamentos, processos e resultados, por escrito e por imagem. Como fatores positivos dessas premiações estão o acolhimento, pela associação, das práticas de sala de aula de professores de Arte, o registro e a valorização de “práticas exitosas” e, talvez o mais importante: constitui um modo de tensionar a postura neoliberal do país, que paulatinamente reduz o espaço de atuação de professores de Arte, ao destacar o diferencial de um grupo de profissionais.

Tive também a oportunidade de visitar a *Southern Illinois University* (SIU), campus Carbondale, e conhecer a professora e pesquisadora da PEBA Barbara Bickel⁵¹ e que promoveu um encontro com o pesquisador Peter London para discussão e realização de práticas artísticas com professores e estudantes da Licenciatura em Artes Visuais. London é defensor de uma arte educação experimental e artística (LONDON, 1989) em oposição ao compartimento em competências e habilidades e a ênfase cognitiva da reforma de ensino dos Estados Unidos. Para London, existem muitos mitos sobre o que é arte, como fazer arte, o que é um bom trabalho em arte e qual a função da arte, o que tem “depravado” o que é significativo na expressão artística, com terríveis perdas e desnecessários conflitos. O seu

⁵⁰ No Brasil, o Instituto Arte na Escola premia anualmente as práticas de professores que ministram arte nas séries iniciais, fundamental I e II e ensino médio, nas distintas regiões do país. A indicação envolve grupos regionais e os finalistas participam de julgamento nacional com posterior recebimento da premiação em um evento próprio na cidade de São Paulo.

⁵¹ Barbara Bickel é professora de Arte Educação da Southern Illinois University. O seu doutorado em Arte Educação (Estudos Curriculares) na Universidade de British Columbia, no Canadá, abordou a pesquisa baseada em artes com foco em mulheres, ritual, liderança espiritual e aprendizagem transformadora.

desejo é pelo retorno da expressão visual como uma forma plena de linguagem e comunicação (LONDON, 1989, xiii). Esse posicionamento tem encontrado ressonância em pesquisadores da PEBA, como Bickel, a atual presidente da ABER-SIG, grupo de pesquisadores da PEBA vinculado à Associação Americana de Pesquisadores em Educação.

Na ocasião também visitei o campus Edwardsville dessa universidade e assisti algumas aulas de ensino de arte com o professor Dr. Justin Sutters⁵² com estudantes de graduação e de pós. Na graduação, o foco era o estágio dos estudantes na comunidade e práticas artísticas com estudantes da pedagogia. Na pós-graduação as discussões envolveram a educação estética e a PEBA. Esse contato resultou na escrita de um artigo em conjunto que apresentamos no XXIV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil, o ConFAEB, que ocorreu na cidade de Ponta Grossa em novembro de 2014.

4.3.1 Workshop no Encontro da Associação Americana de Pesquisa Educacional

O primeiro workshop que participei sobre a PBA/PEBA foi ofertado no Encontro Anual da Associação Americana de Pesquisa Educacional, a AERA (*American Educational Research Association*), em abril de 2014. Esse encontro conta com grupos de comunicação de trabalhos e plenária, os chamados Grupos de Interesse Especial (SIG), entre eles o da ABER/PEBA. Ou seja, dentro da programação geral da AERA acontecem as comunicações da PEBA com mesas redondas, conferência e plenária do grupo com discussão de ações envolvendo publicações, trabalhos em congressos, modo de avaliação de artigos e outras questões relacionadas à PEBA. Os integrantes da associação são dos EUA, Canadá e Austrália.

Patrícia Leavy⁵³ e Kakali Bhattacharya⁵⁴, integrantes desse grupo (ABER SIG), ministraram um workshop sobre a PBA de quatro horas, apresentando, em uma primeira

⁵² Justin Sutters é professor de ensino de Arte Educação na Southern Illinois University, atuando na formação de professores de artes visuais e no estágio curricular. Sua tese de doutorado sobre mapeamentos visuais de estudantes da Licenciatura em Artes Visuais relacionados à experiência de estágio em escolas de subúrbio e com alunos de baixa renda recebeu reconhecimento no Encontro Nacional de Arte Educadores (NAEA) dos Estados Unidos em 2013.

⁵³ Patrícia Leavy é professora de sociologia, fundadora do programa de estudos de gênero da Faculdade de Stonehill em Massachusetts e coautora da publicação *Feminist Research Practice: a primer*, de 2007.

etapa, uma breve definição dessa abordagem, alguns pesquisadores, suas publicações e o que enfatizam (teatro, música etc.) Dos gêneros de PBA, elencaram:

- novelas, contos, escritas criativas;
- história em quadrinhos;
- poemas e parábolas;
- scripts de etnodrama;
- estudos de performance: teatro, dança-movimento, música, artes visuais, fotografia e foto blogs;
- filmes e audiovisuais⁵⁵.

As ministrantes enfatizaram a possibilidade do uso desses gêneros na educação (PEBA), nas aulas de Arte, apresentando imagens de trabalhos escolares e situando este enfoque investigativo baseado nas artes como um modo de apresentar, ensinar e apreender conteúdos. Na segunda parte do encontro, Leavy e Bhattacharya pediram aos participantes que se reunirem em grupos, de acordo com a área de interesse. As possibilidades eram: Representação Visual, Ficção, Etnodrama e Poesia. Cada grupo, de 12 a 15 participantes, recebeu um papel com orientações. No de representação visual, os tópicos eram:

- 1) Pense em uma situação a partir de informações ou de suas experiências;
- 2) Escreva sobre esta situação o mais detalhadamente possível;
- 3) Sublinhe as ideias principais de sua escrita;
- 4) Crie uma representação visual de entendimento destas ideias utilizando os materiais disponibilizados para o grupo.

Nesse documento também havia uma série de questões, seguidas de indagações para serem consideradas no momento da criação da representação visual. As questões eram:

- Múltiplas realidades/verdades
- Intersecções
- Contradições
- Tensões

Já as indagações funcionavam como reflexões em torno do que se quer, se pode e se ousa mostrar e esconder no trabalho artístico:

⁵⁴ Kakali Bhattacharya é professora na Universidade de Memphis e sua tese abordou a experiência e a negociação de identidades de duas estudantes da Índia que realizavam estudos nos Estados Unidos, envolvendo teorias pós-colonialista, transnacionais e feministas.

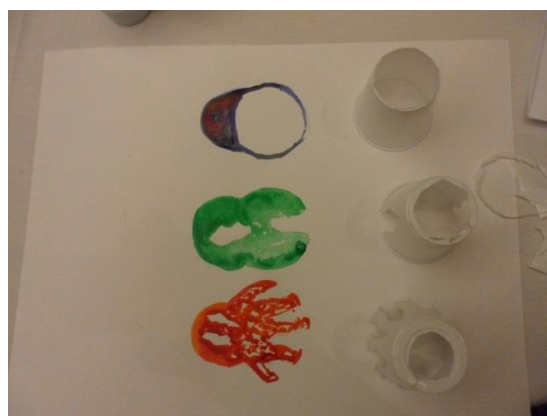
⁵⁵ Informações apresentadas no PowerPoint do workshop.

- O que pode ser mostrado?
- O que precisa permanecer escondido?
- O que necessita ser selecionado?
- O que necessita ser descentralizado?
- O que precisa ser parcialmente coberto?
- O que precisa ser totalmente coberto?
- O que precisa ser nominado?
- O que precisa ser conectado?
- O que precisa ser isolado?
- O que precisa ser focado?
- O que precisa ser borrado, desfocado?

Trabalhamos individualmente, e as ministrantes circulavam pelos grupos, para discussão das indagações e das ideias e propostas dos participantes. Ao final, olhamos rapidamente a produção dos colegas, um ou outro comentando sobre a experiência (Figura 18). Não houve tempo para depuração, discussão do processo e dos diversos resultados.

A conduta do exercício me preocupou. Pensar pela escrita, sublinhar as palavras principais e “transportá-la” para uma produção visual reduz, para não dizer, aniquila com os processos realizados na PEBA. Novamente essa sensação de que, para torná-la “usável” no espaço escolar, e também porque a formação dos participantes era heterogênea, a simplificação e adequação a um receituário foi a solução encontrada. As questões/indagações possibilitaram reflexões, mas cada um fez como achou melhor e não discutimos no coletivo os diversos itens questionadores. Qual o sentido de exercícios que não possibilitam, não aprofundam reflexões teórico-práticas?

Figura 18 – Trabalhos produzidos pelos participantes do grupo *Representação Visual* (Encontro Anual da AERA, 2014)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Pelo escasso tempo, desenvolveu-se um modo prático e fácil de aproximação com a PEBA para que os professores, realizando algo, pudessem fazer o mesmo em suas aulas. Mesmo com o crescente número de publicações sobre esse tema nos EUA, muitos professores e pesquisadores desconhecem essa abordagem de pesquisa e possibilidades de uso. A falta de uma discussão sobre os trabalhos feitos, a diversidade de uso e as leituras/cruzamento de conteúdo, forma e significados, deixou “raso” o uso da abordagem, parecendo mais uma técnica gostosa de ensinar e aprender arte. Reforçou também o meu receio de como, no Brasil, essa abordagem possa ser disseminada e utilizada, a exemplo dos (des)usos da Abordagem Triangular⁵⁶.

Para entender melhor o “terreno” de reflexões de cada ministrante do *workshop*, li publicações de cada uma. O foco das discussões de Leavy (2009) é o questionamento do formato tradicional de elaboração e divulgação de pesquisas científicas, repletas de citações, mas com ausência da voz do autor e da complexidade de sentimentos e de experiências dos participantes. Afirmo também que esses artigos são lidos por um pequeno grupo, quando o são. A autora apresenta a PBA em seis campos distintos: narrativa, poesia, música, estudos de performance, dança-movimento e artes visuais, discutindo os novos modos/caminhos para a construção de conhecimentos, sendo que a aproximação da arte com a pesquisa possibilita transmutações de ferramentas próprias das artes visuais, da poesia, para a pesquisa, o que tem propiciado outras facetas, novas interpretações.

A intenção é uma perspectiva mais holística, ou seja, mais global e integrada. Sendo assim, os textos baseados em arte são “chamadas metodológicas”, escritos que marcam uma diferença no espaço (LEAVY, 2009, p. 2). Tendo sua história associada à emergência de movimentos de justiça social, de mudanças teóricas e paradigmáticas, Leavy (2009, p. 253) ressalta que hoje a PBA está desdobrando-se em novas e excitantes possibilidades e direções tanto no campo da pesquisa qualitativa quanto de si própria. Ao permitir a fusão do artista, professor e pesquisador e, desse modo, mudanças e deslocamentos entre esses

⁵⁶ Ana Mae Barbosa (2010, p. 9) ao justificar a demora em atualizar o livro *A imagem no Ensino da Arte*, desabafa: “já havia desistido de me empenhar pela Abordagem Triangular, dados os equívocos que ela provocou”.

territórios/conceitos, constrói seu espaço identitário. Reflexões que não foram apresentadas e discutidas no workshop.

Bhattacharya (2008), em uma linha de discussão similar, pontua as relações da pesquisa qualitativa com a educação dentro do corrente discurso da investigação científica, ressaltando a importância de uma vigília aos argumentos teóricos que têm desconstruído a autenticidade das vozes e das representações das minorias. Para a autora, as pesquisas feministas, pós-colonialistas e pós-modernistas questionam o quanto os cientistas podem realmente ouvir as vozes dos participantes. Ou seja, como essas vozes são ouvidas e registradas ao passar pela subjetividade do pesquisador e das várias concepções teóricas ao qual ele acredita? Desse modo, ciente de que as vozes dos sujeitos são parcialmente ou integralmente silenciadas em pesquisas acadêmicas, aprofundou suas investigações nas experiências diárias dos participantes de suas investigações, em outros modos de revelar suas opiniões, em múltiplos registros destas vozes, como a poesia, atos teatrais e a foto-depoimento.

Esses artigos e publicações endossam o movimento da PBA/PEBA e esclarecem a importância de outras narrativas, de distintos modos de registro de testemunhos para possibilitar maior inteireza e autenticidade da voz dos participantes. Alguns artigos nos Estados Unidos vão de encontro a essa questão ao serem escritos por participantes de pesquisa que não se reconhecem nela. Algo novo para mim. Quando analisei por escrito as percepções textuais dos estudantes ingressantes na Licenciatura em Artes Visuais da UNESPAR-FAP, o que se transformou em artigo e posterior publicação (VASCONCELLOS, 2012), indaguei-me sobre a representatividade das categorias que elaborei para os estudantes. Ao pedir que lessem o artigo e opinassem sobre as categorias, suas vozes na minha escrita, nem todos me encaminharam suas ponderações, mas as que recebi certamente embasariam um novo texto. Percebi, nesse eterno aprendizado de professora-pesquisadora, que a pesquisa, mas do que autoral, ao envolver participantes, precisa ser colaborativa (MARTINS; TOURINHO, 2012).

Como última ponderação desse workshop, situo os processos artísticos mais como ferramentas e não como uma escolha que exige domínio teórico-plástico e repertório teórico para leituras do que se produz. A ênfase na expressão e não no produto e suas interpretações reduz o trabalho àquilo que o autor/participante e pesquisador vivenciaram e

não na ampliação de domínio de códigos para leituras de questões do campo da arte e do social. Ainda que relacionado ao tempo exíguo desse encontro, essa característica extrapola essa atividade e reflete também um posicionamento da PEBA. Ao discutir sobre isso com Siegesmund⁵⁷, ele me informou que o importante para essas abordagens de investigação não é o domínio da ferramenta artística, uma produção em arte com leituras macros, da sociedade, e sim o que possibilitam em termos de abertura para novas narrativas dos participantes. Para mim, esse “entrelugar” precisa ser mais discutido e aprofundado para que os professores de artes visuais agreguem suas discussões prático-teóricas em arte com a docência, auxiliando os alunos nessa posse estética de discursos visuais do/sobre o mundo.

4.3.2 Workshop no 10º Congresso Internacional de Pesquisa Qualitativa

O ICQI, Congresso Internacional de Pesquisa Qualitativa, tem como diretor geral o pesquisador Norman K. Denzin⁵⁸ e desde sua primeira edição em 2005 é viabilizado pelo Centro Internacional de Pesquisas Qualitativas da Universidade de Illinois em Urbana-Champaign. De acordo com Denzin (2014, p. 4), o 10º Congresso, que ocorreu de 21 a 24 de maio de 2014, aborda as mudanças que ocorreram no campo da investigação qualitativa na última década, momento de se fazer um balanço, avaliar o que mudou, o que permanece, o que se quer para o futuro. “Qual deve ser o nosso escopo para a próxima década? O que aprendemos? Para onde vamos?”

O Congresso também tem os Grupos de Interesse Especial (SIG), que são: grupo da pesquisa baseada em artes, de serviço social, da psicologia crítica e pós-estruturalista, da crítico-qualitativa, da investigação de nativos (indígenas), o grupo em espanhol e português (ADISP) e o em turco (ADIT). Surpreendeu-me a oportunidade de apresentar trabalho e participar das discussões no grupo em espanhol e português, inclusive mediei uma mesa a convite de um dos coordenadores desse grupo, Luis Felipe González Gutiérrez⁵⁹, da Colômbia.

⁵⁷ Tivemos vários encontros e debates durante minha estadia nos EUA.

⁵⁸ Norman Denzin é professor emérito da Universidade de Illinois, em Urbana-Champaign. Uma das maiores autoridades mundiais no campo da pesquisa qualitativa e da crítica cultural. Presidente fundador da Associação Internacional de Pesquisa Qualitativa e diretor do Congresso Internacional de Pesquisa Qualitativa.

⁵⁹ Luis Gutiérrez é professor da Pontifical Xaverian University em Bogotá, Colômbia.

Na divisão de tempo entre assistir e apresentar no grupo da PBA e também no grupo da ADISP senti diferenças. Este último, ainda recente no congresso, compôs grupos de apresentação muito heterogêneos, o que dificultou a discussão compartilhada ao final. Considero que o grupo está em processo de definição do que quer, por que está ali e qual seria seu diferencial. De outro lado, a abertura a outras línguas de apresentação endossou a diversidade do evento e o interesse de Denzin em ampliar a rede de discussões sobre a pesquisa qualitativa.

Das apresentações do grupo PBA, entre apresentações performáticas e de narrativas de vida, chamou-me a atenção o enfoque da Dra. Karin Hannes⁶⁰, da Bélgica, para a construção de proposições em comum da PBA. Ao se integrar ou comparar as descobertas dos estudos qualitativos realizados, as temáticas que se cruzam em diversas pesquisas individuais para ampliação e compreensão de um fenômeno particular, seria possível uma sistematização das evidências qualitativas dessa abordagem de investigação. Uma preocupação que se adequa ao enfoque alemão das pesquisas qualitativas, voltado à relação entre métodos e transparência de resultados (FLICK, 2004). Desde o congresso mantenho contato com Hannes com o intuito de compreender e participar destes estudos e sistematizações.

O workshop que participei, *Criando e analisando o visual na pesquisa*⁶¹, foi ministrado por Richard Siegesmund e Kerry Freedman. Um dos textos base para a formulação desse encontro, conforme me informou Siegesmund, foi o artigo escrito por ambos para a 1ª conferência sobre Pesquisa Artística e Baseada nas Artes, em Barcelona (2013), no qual discutem as três concepções de imagem presentes na pesquisa visual: a imagem que se coloca como fiel ao mundo verdadeiro; a imagem como resultado de colagens, justaposições e alterações; e a imagem “generativa”, produto de manipulação direta dos meios de comunicação visual para criar uma nova forma.

A preocupação dos ministrantes é sobre o uso um tanto direto e ingênuo de imagens em pesquisas, incluindo a PEBA, deixando de lado suas narrativas, ilusões e manipulações.

⁶⁰ Karin Hannes é professora da Universidade de Leuven, na Bélgica, e coordena o Grupo de Pesquisa de Metodologia da Ciência da Educação (*Methodology of Educational Sciences Research Group*) que realiza pesquisas no campo da metodologia e estatísticas para a pesquisa educacional, o que inclui a PEBA.

⁶¹ Título original: *Creating and analyzing the Visual in Research*. Disponível em: <http://icqi.org/home/workshops/>. Acesso em: 20 fev 2014.

Desse modo, na primeira parte do encontro, os ministrantes comentaram sobre elementos e princípios da composição visual para que analisássemos na sequência um conjunto de imagens.

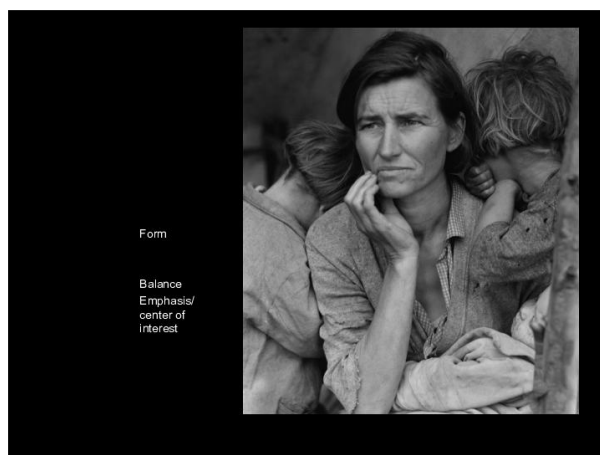
Figura 19 – Quadro esquemático apresentado no workshop (ICQI, 2014)

Elementos (qualidades)	Princípios (relação das qualidades)
Linha	Equilíbrio
Contorno	Foco
Cor	Contraste
Espaço	Repetição/variação
Forma	Padrão

Fonte: Anotações da autora.

Depois da apresentação de “fotomontagens” para que analisássemos qual era a montada, a inventada, os ministrantes mostraram uma imagem fotográfica ícone da imigração norte-americana nos anos de 1930 para que debatêssemos sobre a temática e a composição visual. Em seguida, mostraram diversas fotos feitas pela fotógrafa Dorothea Lange da imigrante Florence Thompson e seus filhos, para que percebêssemos porque aquela tinha sido a escolhida pela fotógrafa e “entrado para a história”.

Figura 20 – Slide apresentado no workshop com a imagem fotográfica de Dorothea Lange (*Migrant mother*, 1936)



Fonte: Página do MoMA, Nova Iorque, EUA. Sem restrição de uso da imagem.

A questão principal do workshop foi mostrar como a imagem é produzida, manipulada, e como o contexto de sua produção e modo de socialização influenciam a interpretação e o significado do que pode ser apreendido dela (FREEDMAN, 2003; ROSE, 2012). Ou seja, como o uso de qualidades visuais criam cenários e situações para que sejam vistos e lembrados desse modo. E indagaram: o quanto nós, pesquisadores e sujeitos participantes, selecionamos e manipulamos as qualidades visuais das imagens captadas/produzidas para os nossos trabalhos? Vários programas e softwares ensinam como manipular as imagens digitais e esse uso é cada vez mais usado e aprimorado nos nossos dias.

Na segunda etapa do encontro, como exercício prático, cada um escolheu um colega para a construção de um portfólio composto por três imagens fixas e um vídeo. Primeira imagem: de alguém que quer ser fotografado; segunda: de alguém que não sabe que está sendo fotografado; terceira: uma fotografia em que nós controlamos o assunto e solicitamos determinada pose ou situação. Já o vídeo deveria mostrar uma relação entre nós e o objeto selecionado para a elaboração de uma representação. A instrução era que fizéssemos vários registros para depois selecionarmos com o colega quais imagens iríamos mostrar para os demais.

Em dupla, saímos pelos corredores do evento e pátio externo. Eu, com pouca prática nesses exercícios e a minha colega sem experiência e formação na área, aproveitamos as oportunidades visuais que detectamos no curto tempo para a produção do material. Loja com decalque no vidro, uma pessoa mexendo em papéis no chão, os objetos externos do campus, essas foram as nossas escolhas. Para o vídeo, decidimos que cada uma faria o seu para discutirmos depois sobre as escolhas. Foquei em um caminhão estacionado e a minha colega em uma das torres da universidade.

Figura 21 – Registros fotográficos realizados em dupla (ICQI, 2014)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Logo voltamos para a sala. Decidimos mostrar os dois vídeos e as imagens fixas que fizemos juntas para outras duplas e a discussão se concentrou nas distintas concepções e resultados de cada imagem e vídeo. Mais uma vez o workshop não deu conta (tempo) de aprofundar os trabalhos realizados, ainda que a discussão inicial tenha ajudado no debate sobre as imagens que realizamos. Para Siegesmund e Cahnmann-Taylor (2008), enquanto as pesquisas qualitativas discutem a riqueza e a complexidade das narrativas verbais e textuais dos participantes, a PBA/PEBA estende essa reflexão para o poder não-verbal das imagens, para os dados que merecem atenção nos trabalhos artísticos produzidos.

Siegesmund e Freedman trouxeram questões da cultura visual, das imagens como produção fabricada, controlada, aparatos simbólicos que situados histórica e socialmente, “são produzidos, disseminados, apreciados e consumidos diferentemente, e por diferentes seguimentos e grupos da sociedade” (TOURINHO; MARTINS, 2012, p. 10-11). A questão não é destruir o encanto das imagens, mas penetrar, adentrar camadas, ou, seguindo o pensamento de Mitchell referenciado em Nietzsche, tocá-las com um diapasão “para que o som das imagens fosse transmitido à mão do observador” (2012, p. 28). Substituir o olhar ligeiro por uma formação dos sentidos, que requer aprendizado, atenção, criticidade, mas também liberdade e abertura de interpretações. Ao trazer essa reverberação para os trabalhos artísticos vinculados à PEBA, fica latente a necessidade de aprofundamentos destas produções, o que revelam e o que escondem, se queremos formalizar essa abordagem como pesquisa no campo das ciências e como modo de construção e de aprendizagem em arte.

4.3.3 Uma tese premiada

Entre os artigos, vídeos e pesquisas apresentados e discutidos na disciplina de Filosofia da Arte e Estética da NIU em 2014, ministrada pelo Dr. Siegesmund, deparei-me com a Tese de Doutorado de Brooke Hofsess (2013) intitulada “*Embodied Intensities: Artist-Teacher Renewal in the Swell and Afterglow of Aesthetic Experiential Play*” (Intensidades incorporadas: a renovação do artista-professor no crescimento e resplendor da experimentação estética). Lemos essa tese junto com outra, para percebermos diferentes modos de construção de uma pesquisa artística em educação. As duas teses me deixaram intrigada naquilo que é objeto de discussão sobre a PEBA: a construção e sistematização de

conhecimentos válidos. A escolha em analisar a tese de Hofsess é porque esse trabalho recebeu o prêmio Elliot Eisner da Associação de Arte Educadores dos Estados Unidos (NAEA) e o prêmio de Pesquisa Baseada em Artes da Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA), ambos em 2014. Essa leitura mais detalhada se transformou em uma comunicação, em parceria com Siegesmund, apresentada no 3º Congresso de Pesquisa Artística e Baseada em Arte (VASCONCELLOS; SIEGESMUND, 2015). Insiro aqui, recortes desse artigo entremeados com novas reflexões e autores.

Figura 22 - O primeiro livro de artista da pesquisadora Brooke Hofsess



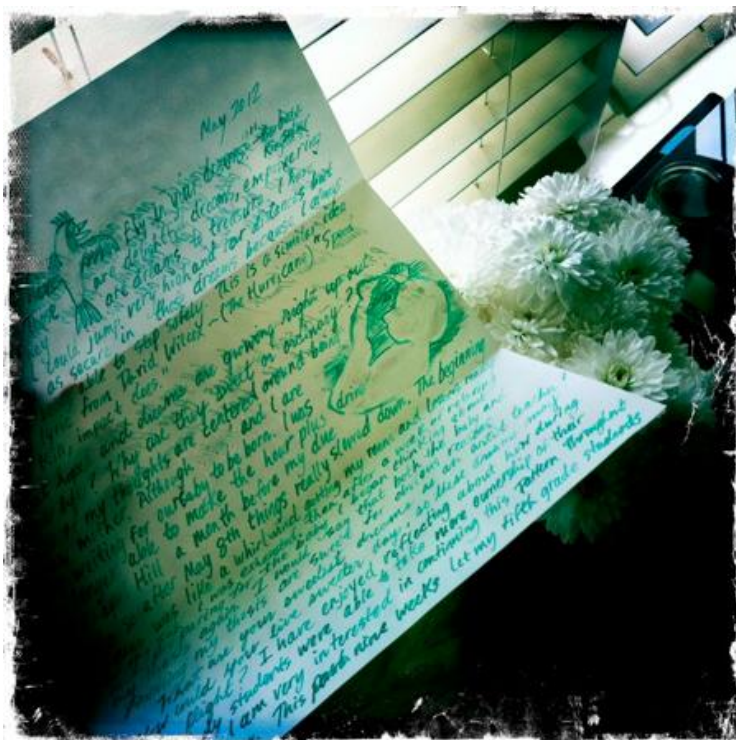
Fonte: HOFSESS, 2013, p. 5.

O que me chamou a atenção de imediato nesse trabalho foi a escrita no formato de cartas. O próprio resumo é um exemplo, iniciando com a expressão “querido leitor” e terminando com o termo “sinceramente”, para em seguida a autora inserir seu nome e as palavras “artista & pesquisadora & professora”. O material é composto de cartas ao leitor e de uma série de cartas trocadas durante 16 meses entre a pesquisadora e oito professores-artistas que participaram de um programa de mestrado, no qual Hofsess ministrou uma disciplina, sendo que os participantes também eram professores do ensino fundamental. São textos, imagens, costuras, colagens que constroem marcas discursivas, ranhuras que desenham situações, histórias, escolhas e desabafos e que também revelam deslocamentos e mudanças provocadas por esse exercício de espelho (falar de mim) e de confidências (falar para o outro).

Desse modo, o formato de escrita pessoal, emocional e poética atravessa todo o trabalho. As escolhas teóricas aparecem em algumas cartas endereçadas ao leitor e aos professores participantes desse trabalho, e estão entremeadas de indagações e de relatos de situações, ideias e desejos. A intenção era que o professor lesse aqueles artigos não como obrigação, mas em diálogo com o que pensava, produzia artisticamente. Nas cartas ao leitor, Hofsess relata que a teoria do seu trabalho explora a carta como uma forma corporal de escrita e que ocupa um lugar, produz afetos, intensidades e que se move para encontrar outros corpos, todos em intensa relação com o mundo.

Uma metodologia que incentiva voos criativos de escrita e não tanto a descrição e interpretação fenomenológica. Esses voos/marcas criativas e pessoais se intensificam na troca de cartas por vários motivos. Um deles é pelo espaço particular, ao mesmo tempo compartilhado, que é criado por cada professor em seus escritos, desenhos e divagações. São exposições de si para alguém em quem confiam, e por isto são singelas e autênticas. Outro ponto importante é a escuta da pesquisadora ao que os professores narram e que transparece nas cartas em resposta, nos desenhos feitos especialmente para aquela pessoa, nos quais também insere pensamentos, trechos de autores e a exposição de suas dúvidas e intenções.

Figura 23 – Cartas de professores enviadas à pesquisadora Hofsess



Fonte: HOFSESS, 2013, p. 78 e 89.

A pesquisadora cultiva o diálogo e a troca ao mesmo tempo revela suas dúvidas e os caminhos escolhidos. Esse contexto cultivado, intimista e poético das cartas possibilita confissões, divagações, desejos, relatos de mudanças, criações artísticas que dificilmente aflorariam em formatos tradicionais de pesquisa (HERNÁNDEZ, 2008; DIAS, 2011). Essa é uma característica forte da PEBA, sem dúvida. São “diferenças de modos de saber” (ROLLING JUNIOR, 2013) que vislumbro nos escritos, nos desabafos, nos desenhos.

Essa investigação construída pelo testemunho, pela partilha de ideias e emoções, mostra direções e escolhas teóricas que estão perpassadas por esse lugar em construção, solitário e em partilha pelas cartas. Ainda que a pesquisadora tenha apresentado alguns posicionamentos teóricos no início do trabalho, é ao longo dele, e dependendo das indagações dos professores, que os demais textos/autores são apresentados. Ocorre, desse modo, uma orientação individual de leituras para os professores. As narrativas textuais e visuais dos professores e da pesquisadora estão “embebidas” de aflições, sonhos, medos e desejos, o que possibilita a percepção dos “tons” na voz de cada professor, com entonações do seu mundo, do seu cotidiano. A linguagem é evocativa, metafórica, vernacular; também uma característica da PEBA. Por que é tão difícil que narrativas nesse formato sejam aceitas enquanto escritos científicos? Não teriam elas uma erudição peculiar? Rosa Fischer (2005, p. 117) também indaga sobre as “fronteiras, limites e aproximações entre arte, produção científica e exposição de si mesmo”. O que de nós permanece em nossos escritos? E por que sempre a escrita textual? É ela mais verdadeira que outras?

Outra característica da PEBA, a redução da fundamentação teórica *a priori*, antecedendo o trabalho de campo, é encontrada em diversos modelos de pesquisa qualitativa. Vários estudiosos da linha histórico-crítica e do pós-positivismo, consideram que apresentar previamente os pressupostos e os conceitos basilares auxiliam o pesquisador a demarcar o que fazer, como e de que modo auferir validação dos dados e resultados obtidos. Para outros, da fenomenologia e etnografia, por exemplo, esse formato de pesquisa inibe e bloqueia outras leituras, encontros e descobertas entre pesquisador e sujeitos participantes. Para estes, assim como para a PEBA, a quebra de barreiras e de formatos normatizados de pesquisa podem ampliar a relação do pesquisador com o que pesquisa, abrindo espaço para novos posicionamentos, significados, representações e práticas, sem deixar de lado o rigor e a seriedade do que se faz enquanto trabalho investigativo.

Figura 24 – Conjunto de cartas enviado à pesquisadora Hofsess



Fonte: HOFSESS, 2013, p.131, 139, 160 e 165.

As experiências com arte, as narrativas poéticas, são registros e revelam pontos de vista que não são passivos e inócuos, mas discursos plenos de sentido e rico em novas possibilidades de saberes (VICTORIO FILHO; CORREIA, 2013). Dar visibilidade a esses relatos é trazer à tona as percepções de mundo dos sujeitos envolvidos para que possam discutir, confrontar, construir posicionamentos. Como afirmou Eisner (2002), o conhecimento também pode derivar da experiência e o trabalho de Hofsess mostrou mudanças, deslocamentos, aberturas. As partilhas, a autoria das escritas e o revelar-se são a própria estética do trabalho; uma estética alimentada pela experiência, sem o que o pensamento cairia na estéril abstração (PAREYSON, 1997).

Mas o que dessas mudanças e deslocamentos são formas de resistência, atos de enfrentamento frente ao instituído, ao discurso e concepções neoliberais? O que a ênfase na subjetividade revela e mascara? O que do saber da arte permanece? Eis o que, após esta explanação dos pontos que considero fortes neste trabalho, quero apresentar a seguir, entrecruzando com autores que questionam encaminhamentos e resultados da PEBA.

4.4 EXERCÍCIOS DE “TRAIÇÃO”: FRAGILIDADES DA PEBA

A realização e apresentação de pesquisas artísticas relacionadas à educação em universidades, fóruns, congressos e periódicos estão promovendo sua própria regulação, tentativas de instaurar formas de análise que hoje não têm lugar (BOURDIEU, 2004), mas que se inventam neste exame sobre o que se realiza e se produz. Uma regulação em vias de objetivação e que procura construir e apresentar narrativas artístico-processuais e parâmetros teóricos para fortalecimento e consolidação de um campo em construção. A exposição de singularidades por meio de discursos artísticos e autorais, com ênfase na afetividade e reflexividade, na escuta de si e do outro, são pontos fortes em vários trabalhos de PEBA. Ocorre uma mudança no modo de investigação, mais interativa e, por vezes também colaborativa.

A tese de Brooke Hofsess (2013) revela essas qualidades, o que a inscreve como referência no campo da PEBA, confirmada pelas duas distinções recebidas em 2014 (NAEA e AERA). Freedman e Siegesmund (2015) ao discutirem o papel da PBA e da PEBA, tendo como base também a pesquisa de Hofsess, destacam que os pesquisadores que utilizam

instrumentos e modos artísticos de investigação constroem e mostram um modo próprio de obtenção de conhecimentos, assim como a pertinência do uso desses procedimentos para o estudo em questão. Esse contexto requer conhecimento do campo das artes visuais – e do ensino da arte no âmbito da PEBA – por parte dos pesquisadores, para percepção da capacidade das artes visuais em revelar pontos de vista e produzir conhecimento, assim como para balizar procedimentos, escolhas e modos de apresentação desses saberes (FREEDMAN; SIEGESMUND, 2015).

Contudo, a leitura do trabalho de Hofsess também trouxe inquietude pelo que revela e também suprime de um exercício de investigação e os exponho a seguir como modo de adensar as reflexões sobre a PEBA. Nutro-me da “ética da traição” realizada por Jan Jagodzinski e Jason Wallin (2013) na qual a traição é apresentada como uma forma de fidelidade, de amor ao campo da PBA, com o intuito de alertar sobre a produção realizada nos últimos anos e apontar novos rumos, novas direções para que as pesquisas artísticas na educação realizem uma “estética política” (JAGODZINSKI; WALLIN, 2013, p. 10) em oposição à conformidade do pensamento e da correspondência ao que nos é familiar, ao senso comum da apreciação estética.

Na continuidade dessa análise curiosa e crítica do trabalho de Hofsess, destaco a escolha na utilização da arte como meio de expressão, enfatizando a experiência do sujeito e seus relatos, sendo que tanto o processo quanto o produto artístico se “conformam”, são apresentados sem rugas, sem análise da linguagem artística construída. Não há tensão nessa produção, ainda que a inconformidade da arte seja uma das principais chaves do saber da arte (HONORATO, 2011).

Ou seja, o processo e a produção artística são recursos utilizados para a exposição de ideias e sentimentos – objetivo similar ao da arteterapia – e não um saber construído e confrontado com a linguagem da arte, do cotidiano, da cultura. Ocorre um distanciamento entre os saberes da arte e suas dimensões educacionais. Ao evidenciarmos o sujeito nas pesquisas baseadas em arte na educação, não estamos deixando periférico ou subalterno o discurso artístico, os modos de apropriação e de aviltamento de códigos, substituindo a complexidade da cultura visual por um conjunto de procedimentos e técnicas?

Esse é um ponto nevrálgico entre as qualidades da PEBA, essas relacionadas à evocação de respostas emocionais nos participantes, de criação de espaços de diálogo, de negociação de significados, de incorporação de múltiplas perspectivas. O estudante, na sua formação para a docência em artes visuais, realiza investigações poéticas com o intuito de ampliar a sensibilidade e a inteligibilidade de códigos e processos artísticos, na sua condição de campo de forças, de incorporação e estranhamento, e por isso radicalmente reflexivo (HONORATO, 2011). Exercícios que pretendem adensar a especificidade do campo de trabalho, o ensino das artes visuais, mas que por vezes mantêm em campos autônomos e impermeáveis a complexidade da arte e do ensino da arte. São partilhas do sensível (RANCIÈRE, 2005), uma distribuição de posições sobre o que compete a cada campo e que não é explicitamente abordado na formação do licenciado e na PEBA.

Metodologicamente falando, é preciso reconhecer que as artes têm diferentes critérios de análise de trabalho se comparado com os das ciências sociais e comportamentais. O que se pretende é reunir critérios das ciências e das artes para adequá-los em um híbrido método baseado nas artes (LEGGO, 2008). Mas o que é mostrado, evidenciado na pesquisa de Hofsess? As ponderações e transformações apresentadas pelos professores nas cartas e desenhos são fomentadas pela escuta em resposta da pesquisadora, mas não há avivamento das situações para demarcação de constructos. São relatos de experiência nos quais a interpretação e apresentação de posicionamentos sobre o exposto permanecem como possibilidade para quem lê, uma escolha epistemológica e relacionada a essa abordagem qualitativa de investigação.

O uso da linguagem evocativa na qual o sentido é construído pelo leitor (DIAS, 2013) evidencia possibilidades, potencialidades, e não conclusões. Este é um ponto forte/frágil da PEBA sobre a qual diversos pesquisadores se debruçam atualmente para estabelecer critérios de legitimação. Uma pesquisa que, em consonância com outras pesquisas de cunho qualitativo, valoriza a dimensão ética e poética da atividade nas quais os valores e princípios convertem um processo em educativo e não os resultados observáveis (ELLIOT, 2010).

Ao valorizar a autorrepresentação, reduz as tensões políticas e pessoais sobre quem fala por quem, quando e em nome de quem (JAGODZINSKI, 2008), mas também pode reforçar um humanismo liberal e alienante no qual as diferenças e peculiaridades da pessoa

– seu cotidiano na escola, suas relações entre arte e mídia, entre arte e cultura popular – são apresentadas na perspectiva da apologia e do ufanismo da diversidade cultural.

Para Carl Leggo (2008), a questão da estética é central nos trabalhos da PBA e PEBA porque colocam em questão e pedem reavaliação de termos instituídos e padronizados, como beleza, verdade, conhecimento, e também expandem o conceito de pesquisa. Para o autor, o conhecimento produzido na PEBA ainda que inclua a investigação das práticas artísticas, tem como pontos principais um exame de como a arte provoca respostas e conexões, abalando ossificados pensamentos e provocando a imaginação. De certo modo é um tipo de conscientização, considerando as ressonâncias que perpassam o mundo das palavras, imagens, sons, performances e por isso Leggo argumenta que a pergunta que deveríamos fazer é em que a pesquisa é boa e não se é uma boa pesquisa.

Em resposta, digo que a característica forte é o foco no micro, na subjetividade e experiência do sujeito e na diversidade de sentimentos que a arte e suas narrativas poéticas propiciam (EISNER, 2002). Mas o foco no pequeno, no micro, precisa de profundidade, de “arriscar-se a pensar grande sobre coisas que acontecem no mundo da educação e que muitos consideram menores, particulares, ínfimas” (VEIGA-NETO, 2014, p. 7). Mas o que essa visibilidade de particularidades do outro, esta subjetividade latente nas narrativas verbais e visuais, nos desacomoda? Esse é um dos alertas feito por Jagodzinski e Wallin (2013), ao apontarem a crescente apologia à subjetividade no discurso neoliberal atual e a necessidade de a PEBA, de forma crítica, adentrar outro nível de subjetividade, no qual o outro se torne sujeito ativo e, desse modo, questione situações, normas, enquadramentos enquanto professor e pessoa, definindo o que quer para si, para a profissão, para o ensino de arte.

Em texto anterior, Jagodzinski (2008) aponta duas forças que se sobressaem no cenário atual da diversidade cultural: a centrípeta da globalização, que procura certa homogeneização e padronização das manifestações culturais; e a força centrífuga das ortodoxias culturais, com ênfase no diferente, na peculiaridade identitária de cada grupo. Para o autor, essas duas forças parecem “antidemocráticas em suas trajetórias, pois nenhuma dessas tendências permite o desenvolvimento de um hibridismo”. E é esse hibridismo que emerge nas frestas que o autor denomina de “espaços negativos dessas forças dicotômicas” (JAGODZINSKI, 2008, p. 662), que o ensino de arte precisa investigar e

desnudar; o que exige posicionamentos e radicalidades. A PEBA, ao se inserir como força centrífuga, constrói redutos de floração, de enaltecimento de saberes pessoais e que afetam os envolvidos, mas que se mantêm compartimentados e positivos por si.

Muitos escritos autobiográficos emergem da intersecção entre o pessoal e o profissional, auxiliando a conexão com os outros, com o contexto (LEGGIO, 2008). A experiência de pesquisar é um ato desprendido de mergulho, um exercício poético frente ao modelo instaurado nas academias. Mas a ênfase na autonarrativa, nas vivências pessoais e profissionais para a construção da identidade do professor é percebida por Lígia Martins (2010) como de caráter idealista, que dicotomiza o sujeito da sociedade. Não se estabelece relações mais amplas com o ensino de arte, com o mercado profissional e com a fragilidade desse campo de conhecimento em um sistema econômico neoliberal. A força, o êxito e a mudança de posturas se concentram no professor.

A percepção e valorização do sensível e que conecta o que vemos, ouvimos e tocamos com as emoções provocadas (WHITE, 2002), são chaves de compreensão significativas da tese de Hofsess e de outros trabalhos de PEBA, mas as mediações sociais, políticas e econômicas, e que afetam a construção da subjetividade, não são discutidas. Então o ponto nodal é: se as narrativas e a escuta são a essência desse e de outros trabalhos, como fazer dessa “experiência” algo de valor? E se o valor da experiência está diretamente relacionado à transformação que a experiência acarreta naqueles que são por ela atravessados (LARROSA BONDÍA, 2002), como isso se materializa na relação objetividade/subjetividade, ou melhor, na objetivação/subjetivação?

Siegesmund, nas diversas conversas que realizamos sobre a PEBA, considera que essas investigações trazem mais perguntas que respostas e as indagações não se relacionam diretamente com novos conhecimentos, mas com novos patamares de questionamentos. “Viva as perguntas”, nos lembra Charles Garoian (2014, p. 385), citando o poeta Rainer Rilke, e assim, quem sabe algum dia, “você encontrará o caminho para dentro das respostas”. A intensidade e a força dessa abordagem de pesquisa estão na experiência e no deslocamento que as dúvidas e os experimentos promovem.

As singularidades dos trabalhos, a abertura para quaisquer leituras e interpretações, todas válidas porque feitas por sujeitos, promovem dobras reflexivas, múltiplos que se corporificam nas dobras diversas (DELEUZE, 2011). Situo minhas reflexões sobre o trabalho

de Brooke nessas infundáveis curvaturas, em busca de cruzamentos que me ajudem a ler a subjetividade revelada (as “dobras da alma”) e as “redobras da matéria” (DELEUZE, 2011) na concretude que se efetiva na atividade social do sujeito.

Em que a PEBA é boa (LEGGO, 2008)? Nos cruzamentos entre experiência, identidade e percepção, entre processos artísticos e exposição de narrativas e pontos de vista. Parece-me, entretanto, que a resistência em objetivar processos e resultados, a relutância em estabelecer critérios de significância e de aplicabilidade do que foi investigado, optando por espaços lisos e abertos (DELEUZE; GUATTARI, 1997), são falsos medos. Essas resistências fragilizam o campo porque os dois espaços, liso e estriado, “só existem de fato graças às misturas entre si” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 180) e a constituição de uma epistemologia de fronteira, que perturba zonas de conforto e os limites do que se constitui como válido e autorizado, não deve ser uma fuga à argumentação, à interpretação, invalidando fechamentos e demarcações.

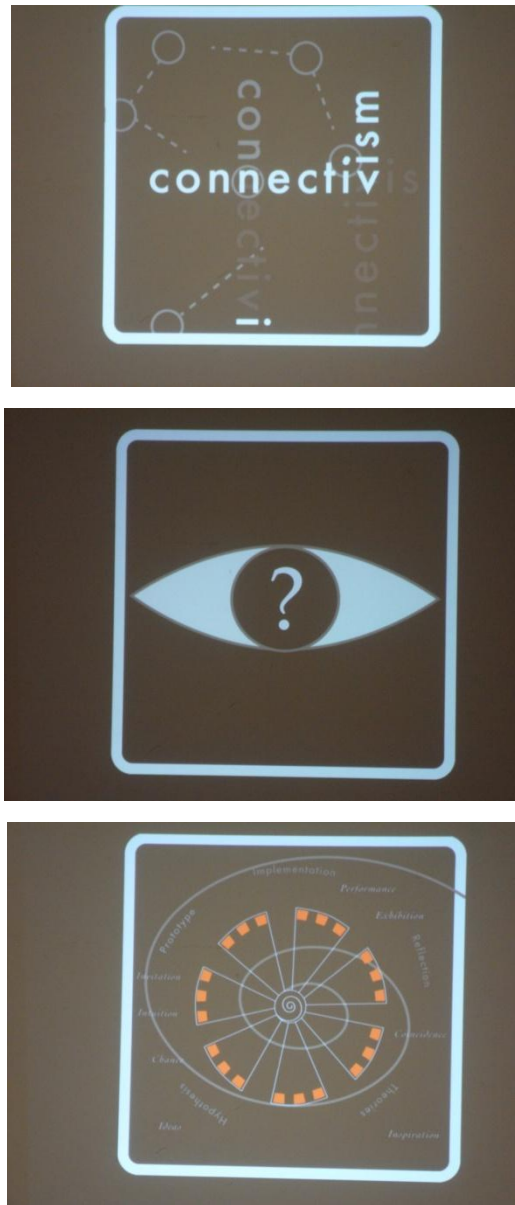
O complexo panorama pós-moderno atual retirou o centro estável de uma política de identidade cultural e a própria noção de cultura é problemática. As vozes se multiplicaram, cresceram em intensidade e não se aceita mais o “desperdício da experiência”, o refutamento do que não se enquadra em determinados padrões e normas. Mas uma mudança pedagógica crítica de professores e alunos deve começar pelos mapas culturais – o sistema de crenças e de representações – que são vividos em formas imaginárias a partir das condições reais da existência (JAGODZINSKI, 2008, p. 687). De acordo com Jagodzinski, os processos de mudança emancipatória só acontecem se professores e estudantes se conscientizarem, o que exige desejo, mas também vontade, análise e foco no que se faz, em que condições e para que (2008, p. 686).

Ao não dar visibilidade e peso ao conhecimento que se constrói na criação e na exposição de si – e que se corporificam na análise e na inquisição de determinados conceitos, teorias e pressupostos –, a experiência torna-se fluida e fugidia e é esse estado, por mais paradoxal que pareça, que reforça o discurso de uma neutralidade que nem avança na constituição de um campo epistemológico e de credibilidade e nem auxilia no enfrentamento de um sistema (político/educativo) que astutamente utiliza jargões do conhecimento-emancipação para manter e legitimar o conhecimento-regulação (SANTOS, 2000) como meta de aprendizado e de profissionalização do docente em arte.

A ênfase na subjetividade, na exploração de si e de suas potencialidades em trabalhos artísticos promovem reflexões e mudanças nos sujeitos envolvidos. Aspectos valiosos, mas que não afetam o macro ao reforçarem o binarismo (eu/ele, interior/exterior, sujeito/objeto, experiência/competência) e assim o que importa é que a visão do sujeito mudou – postura romântica e essencialista – e não o que essa “nova” visão produz no seu modo de interagir e analisar manifestações culturais, o seu lócus de trabalho, o poder hegemônico. Legitima-se o estado das coisas, as estruturas sociais, culturais e econômicas e o êxito de sistemas de responsabilização, regulação e mensuração exigidos pelo mercado neoliberal (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

Precisamos, nesse desejo de revelar-se, de conhecer-se, pensar com intensidade e criticidade, com postura analítica, promovendo a posse de um discurso artístico que também é político. Uma educação dos sentidos que amplia a visão de mundo e realiza a conscientização e a elucidação de posicionamentos frente ao jogo cultural, envolvendo o social e o econômico, e que demarca a política educacional e modos legitimadores de ensinar e pesquisar.

Figura 25 – Registros da apresentação de pesquisa de Sol Morén (Porto, 2015)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

CAPÍTULO 5

PENSAR GRANDE NO ESPECÍFICO

5.1 O QUE ALMEJA A PEBA? CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA DOS CONGRESSOS DE BARCELONA (2013), GRANADA (2014) E PORTO (2015)

Constituindo-se uma abordagem recente de investigação, os protocolos para realização, análise e apresentação de pesquisas artísticas, baseadas em arte e as com foco na educação estão em processo de construção no cenário científico e acadêmico. Paulatinamente investigações com essa abordagem são realizadas em cursos de pós-graduação, inclusive no Brasil, e apresentadas em congressos (e similares) e periódicos, ampliando sua difusão e favorecendo a constituição de grupos para trocas e discussão sobre esse enfoque e também a demarcações de critérios de análise.

No Brasil, trabalhos em e sobre a PBA e PEBA, de caráter teórico e teórico-prático, bem como os resultantes de pesquisas de pós-graduação, começam a ser apresentados em congressos como os da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), sendo que algumas publicações sobre a temática recentemente foram lançadas no mercado editorial. Contudo, a constituição de grupos de estudos⁶² para debater, aprofundar e elaborar parâmetros para analisar o que está sendo realizado, com que procedimentos, propósitos e bases conceituais, é reduzida. Ações dessa envergadura já fazem parte da agenda do encontro anual da Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA), através de grupos de interesse, o ABER-SIG, e também do Congresso Internacional de Pesquisa Qualitativa (ICQI), mas envolvem, na sua maioria, estudos e práticas realizados por pesquisadores norte-americanos e canadenses.

Com características de acolhimento e de grupo de estudos entre interessados na pesquisa baseada em arte (e artística), situam-se as conferências realizadas nos últimos anos em Barcelona, Granada (ambas na Espanha) e Porto (Portugal), e que têm se constituído um

⁶² Como o Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Cultura da Universidade Federal de Santa Maria/RS, o Grupo de Pesquisa em Cultura Visual e Educação da Universidade Federal de Goiás, o Grupo de Pesquisa Arte e Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina e o Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural da Mackenzie/SP, entre outros.

lugar de partilha, de conversa e crítica com a intenção de evidenciar, questionar e propor exercícios de análise sobre o que tem sido feito nesse campo de investigação.

A preocupação em incluir e estabelecer diálogos horizontais se evidencia na inscrição gratuita de trabalhos (o que dá direito à participação no evento), na ausência de convidados e de palestras e no tempo mais prolongado para o debate após as apresentações. No caso de Porto, a apresentação dos trabalhos e os círculos de discussão se concentraram em poucas salas, oportunizando um agrupamento maior de pessoas em todas as seções. O fator de exclusão/segregação foi a exigência de escrita e de apresentação dos trabalhos em língua inglesa. Apenas Granada, até o momento, aceitou também o uso da língua espanhola. A defesa dos organizadores é a necessidade de internacionalização dos estudos e dos avanços da PBA/PEBA para além do grupo de participantes do evento, visando visibilidade, legitimação e sedimentação de um pensamento emergente de investigação. Apresento a seguir o foco de cada um desses encontros para situar suas questões latentes e os encaminhamentos escolhidos por seus organizadores para clarificar o debate atual sobre a PBA, a PEBA e a pesquisa artística.

Antes disso, e porque essas conferências distinguem no título o termo pesquisa baseada em arte da pesquisa artística, quero destacar esta diferença. Graeme Sullivan (2010) e Robin Nelson (2013) situam a pesquisa artística como uma investigação baseada na prática, a prática como pesquisa na qual o processo artístico é o método chave da investigação e os produtos resultantes a principal evidência. Fernando Hernández (2013) enfatiza essa distinção e afirma que a pesquisa artística tem outros propósitos, ainda que possa fazer uso de procedimentos associados à pesquisa baseada em arte. Esta última se utiliza de métodos e práticas artísticas para revelar situações, pontos de vista e são esses deslocamentos e o que se revela nesses processos que se constituem produção de conhecimento, alteração de saberes.

Figura 26 – Imagem de capa dos Anais da 1ª Conferência de Pesquisa Baseada em Arte e Artística (Barcelona, 2013)



Fonte: HERNÁNDEZ; FENDLER, 2013, p. 1.

A **primeira Conferência** de Pesquisa Baseada em Arte e Artística foi organizada pelo Programa de Pós-graduação em Artes e Educação e ocorreu na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, Espanha, de 31/01 a 01/02 de 2013. O evento foi coordenado por Fernando Hernández e Raquel Fendler com a temática “Reflexões críticas e intersecções entre arte e pesquisa”. O texto atrelado à chamada de inscrição de trabalhos⁶³ informa que a conferência é resultado do crescente interesse pelas relações entre pesquisa e prática artística, sendo que o objetivo é compartilhar e debater sobre as contribuições de investigações artísticas para a comunidade acadêmica e de pesquisa.

O texto de apresentação do evento destaca que o número crescente de programas de doutorado que realizam investigações artísticas é um exemplo concreto de como a arte e a pesquisa estão convergindo no contexto acadêmico e destaca o advento do paradigma qualitativo na ciência como condição de entrada das metodologias artísticas no campo da pesquisa. Ao apontar que na área das ciências sociais e da educação têm ocorrido um

⁶³ Disponível em: <http://www.inaea.org/post/2012/10/31/1st-Conference-on-Arts-Based-and-Artistic-Research-Critical-reflections-on-the-intersection-between-art-and-research.aspx> ou para download em: https://docs.google.com/file/d/0B_v3lnS7m0Yxv0hFWUpzdGRRVfk/edit. Acesso em: 20 out. 2014.

aumento da literatura sobre a pesquisa baseada em artes, o texto salienta que estas publicações apresentam uma diversidade de recursos teóricos e práticos que auxiliam na definição desse corpo de trabalho.

A maioria destes títulos unem o trabalho dos educadores, cientistas sociais e artistas que introduzem métodos artísticos em suas pesquisas com base no afetivo, no estético e nas qualidades fictícias e criativas de arte a fim de melhor capturar e comunicar os elementos de um processo de pesquisa e sua conclusões. (HERNÁNDEZ; FENDLER, 2013)

Essas características da PBA/PEBA e artística, atreladas à diversidade de modos de investigar e produzir dados, se refletem nos objetivos da conferência, que almeja dar visibilidade ao que está sendo feito, melhorando a “compreensão crítica de onde, como e por que a arte é apresentada como pesquisa”, como produtora de conhecimento, e incentivar a disseminação de tendências locais e o debate sobre as “tensões e problemas que surgem do colapso das fronteiras entre a nossa compreensão da arte e de investigação” (HERNÁNDEZ; FENDLER, 2013).

O público-alvo, conforme informado na página da web do evento, abrangia alunos de pós-graduação, pesquisadores e profissionais da cultura, das artes e da educação com a intenção de criar um espaço para a reflexão que oportunizasse novas e expandidas noções de arte e de pesquisa, e também a construção de “uma comunidade de ‘amigos críticos’” que pudessem “inspirar, desafiar e validar estas práticas investigativas”.

Essa conferência resultou na produção de anais com introdução escrita por Fernando Hernández e uma síntese feita por Raquel Fendler de cada grupo de trabalhos apresentados, reunidos em cinco eixos, o que possibilitou uma maior análise do que se constituiu este encontro. Na introdução dos anais⁶⁴, Hernández (2013) declara a importância de documentar o trabalho de cada participante juntamente com as dúvidas e preocupações que surgiram durante o encontro. Ao apresentar o resumo das principais questões discutidas, Hernández considera que esse material pode contribuir para a continuidade e o aprofundamento dos debates na área.

⁶⁴ Disponível em: <http://hdl.handle.net/2445/45264> Acesso em: 20 out. 2014.

A primeira questão que permeou as discussões foi a crescente valorização do uso de metodologias visuais nas ciências sociais e experimentais, o que não transformaria estes estudos em pesquisas baseada em arte (ou artística) e trazendo à tona a necessidade de se discutir as diferenças, propósitos e cruzamentos entre áreas do saber. Mesmo no campo artístico e educacional, o uso de imagens ou documentos visuais em investigações não se constitui uma pesquisa artística, pois esse trabalho

deve ir além do ato de exhibir ou publicar resultados. Em vez disso, ele deve capturar um processo, bem como as decisões que foram tomadas, e os fundamentos que nortearam o projeto, tornando-se mais do que uma observação por um artista ou arte educador (HERNÁNDEZ, 2013, p. x).

É nesse sentido que Hernández destaca a urgência de elaboração de parâmetros e critérios (e não ferrolhos, acrescento) que permitam a análise da pesquisa pelos pares e pela Academia. Esse posicionamento também procura rebater o texto do canadense David Pariser (2013)⁶⁵ apresentado nesse encontro no qual critica o conceito volátil de PBA defendido por Tom Barone, Elliot Eisner e Graeme Sullivan, argumentando que o termo pesquisa não pode ser esticado *ad infinitum* e agregando tanto o trabalho cuidadoso e não sistemático dos artistas como as atividades sistemáticas (e também criativas) dos cientistas sociais.

Pariser considera que não há razão epistemológica alguma para denominar pelo mesmo nome de pesquisa o que artistas e cientistas sociais fazem e que esse interesse em dar status de pesquisa às investigações artísticas é mais uma forma de legitimar as práticas criativas na Academia. O autor salienta que essa tentativa de legitimação é desnecessária, pois é evidente que os artistas procuram resolver problemas através da razão e da intuição, mas são práticas próprias da arte e de artistas, e não de pesquisa.

Ao questionar a PBA, Pariser adverte que a ausência de fundamentação e de normas de conduta torna o projeto mal definido, sendo que o seu resultado pode ficar aquém tanto de padrões de qualidade acadêmico quanto do artístico. Para o autor, a falta de regras claras para a realização e apresentação dessas investigações possibilita julgamentos caprichosos e isentos de valor. Esses e outros argumentos têm sido discutidos e rebatidos por

⁶⁵ Texto intitulado *Who needs Arts-Based Research?*

pesquisadores da PBA/PEBA. As conferências seguintes revelam uma crescente preocupação em clarificar processos, metodologias e outros modos de representação de saberes para que as pesquisas baseadas em arte se legitimem como um campo idôneo de investigação.

Outra questão que permeou os debates do evento, conforme explicitado por Hernández (2013), envolveu o uso de imagens na pesquisa e a necessidade ou não de explicá-las textualmente, sendo que para autor a posição sobre essa questão condiciona a compreensão do que se insere como investigação artística e por isso a necessidade de discussões para esclarecimentos sobre a relação entre o visível e o dizível na PBA e na artística.

Ao adentrar o campo da PEBA, Hernández destaca que há distinções e relações entre o uso de estratégias artísticas na educação e as propostas de investigação baseadas em arte, o que torna essencial a instauração de debates “a fim de esclarecer as fronteiras e pontos de contacto entre estes dois conjuntos de práticas” (2013, p. x). Mesmo entre as duas áreas abordadas na conferência, a pesquisa artística e a baseada em arte, muito há que se fazer, sendo que as publicações e discussões promovidas no evento são contribuições para a explicitação de processos e de parâmetros de análise visando reduzir o risco de desvalorização dessas formas alternativas de pesquisa por falta de significação e de critérios (HERNÁNDEZ, 2013).

Questionamentos que revelam o debate instaurado no encontro. As dificuldades enfrentadas frente à fluidez e à heterogeneidade das abordagens, e o interesse dos organizadores e participantes em evidenciar as contribuições da PBA para as ciências sociais. Momentos de reflexão sobre modos de investigação e de apresentação de resultados, como também de discussão das justificativas teóricas e das estratégias metodológicas e práticas utilizadas.

Rachel Fendler, uma das organizadoras do evento, fez um texto introdutório de cada um dos cinco eixos temáticos em que os trabalhos aceitos foram agrupados. Apresento a seguir uma síntese desse texto para situar o corpus investigativo dessa conferência. No eixo *Redefinindo a pesquisa*, Fendler (2013, p. 2) salienta que os artigos que compõem essa coleção abordam a maneira pela qual a PBA e a pesquisa artística interagem ou intercedem paradigmas de investigação existentes. Os textos evidenciam como as metodologias artísticas contribuem para as ciências sociais e questionam o lugar dessas metodologias na

Academia. Para Fendler, o coração desse eixo temático é o interesse na validade da investigação baseada nas artes “e os textos respondem a esta preocupação oferecendo justificativas teóricas, estratégias e metodologias artísticas em diálogo com a pesquisa científica” (2013, p. 2).

O segundo grupo, intitulado *A pesquisa baseada em arte na prática: experiências de pesquisas narrativas*, fornece uma variedade de práticas de pesquisa que utilizam métodos baseados em arte ou práticas artísticas (FENDLER, 2013, p. 71). Na visão de Fendler, os artigos fornecem uma expressiva e ampla gama de práticas que estão sendo realizadas em dissertações e teses, envolvendo intervenções comunitárias e estratégias para o ensino de arte. Como um todo, considera que as abordagens heterogêneas desta secção demonstram a fluidez – ao mesmo tempo que sua complexidade – das atuais pesquisas baseadas em arte.

O eixo *PEBA, problematizando o ensino de arte e a educação pela arte*, concentra os trabalhos em investigações diretamente relacionadas com o ensino de arte na educação formal e não formal. Essa parte, conforme explicita Fendler (2013, p. 134) apresenta investigações em atelier, na sala de aula, em programas de formação inicial de professores e em eventos culturais, oferecendo novas perspectivas sobre como a arte possibilita distintas formas de conhecer e aprender. Fendler também destaca a contribuição dos trabalhos para evidenciar o potencial de práticas artísticas para a construção de senso de comunidade em experiências colaborativas, rompendo “com a noção modernista do artista como criador solitário” (FENDLER, 2013, p. 134) e exercitando a natureza relacional da arte.

O grupo *No cruzamento entre aprendizagem, pesquisa e prática artística* aborda diferentes modos de explorar a relação da arte com a aprendizagem e a pesquisa. Envolvendo professores e artistas, os textos exploram formas de enquadrar e confrontar o trabalho artístico em diferentes contextos. Para Fendler (2013, p. 184), os artigos apresentam uma série de mudanças, deslocamentos, transições e articulações entre arte e pesquisa. “Um traço comum entre os textos é a caracterização da natureza produtiva do entrelugar criado na encruzilhada entre aprendizagem, pesquisa e o fazer artístico” (FENDLER, 2013, p. 184).

Como destaca Fendler (2013, p. 234), o último capítulo *Sobre a questão da comunicabilidade* reúne uma coletânea de artigos que discutem a forma das pesquisas baseadas em arte e artística sugerindo modos de realizar e de comunicar a investigação para

o público. O uso de história em quadrinhos, instalação e escrita literária aparecem como uma expansão do texto, mostrando outros modos de interação e de revelação.

Considero que o rol de trabalhos apresentados e as discussões realizadas demarcam caminhos, situações e um entendimento da diversidade e da seriedade do que está sendo feito, demonstrando que essas abordagens não estão buscando modos de se desviar da seriedade e do rigor de um trabalho investigativo e nem deslocadas do objetivo de produzir mudanças e de melhorar condições de existência. O colocar-se à prova, apresentando aos pares o que e como estão sendo feitas as investigações revelam comprometimento e confirmam a necessidade desses pesquisadores de buscar caminhos para suas indagações em outros formatos de inquérito e de exposição de posicionamentos reveladores de novos entendimentos (em harmonia ou em conflito) sobre si, o outro, o contexto e a realidade social.

Os pesquisadores da Península Ibérica constituíram a expressiva participação, sendo apenas um trabalho do Brasil/Portugal. Isso porque a autora Deborah Moraes Gonçalves de Oliveira insere a instituição Universidade Federal do Piauí e também a Universidade de Aveiro. Este texto foi inserido no eixo 2 (A pesquisa baseada em arte na prática: experiências narrativas) e apresenta “uma pesquisa baseada em arte baseada em uma pesquisa artística” (GONÇALVES DE OLIVEIRA, 2013, p. 94) em que o resultado de um trabalho artístico (a performance de Teresa Stratas na ópera *La Bohème* de Giacomo Puccini) revelou como o processo de criação (a pesquisa baseada em arte) afetou a construção da performance (pesquisa artística) de uma artista.

A **segunda conferência** ocorreu na cidade de Granada, na Espanha, em 2014, com o subtítulo: Percepções e reflexões críticas sobre questões e metodologias. Na página eletrônica de apresentação do evento⁶⁶, o texto inicial situa as investigações baseadas nas artes e as artísticas como territórios abertos, dinâmicos e também controversos ao relacionarem a investigação científica com a criação artística. O informativo destaca que a 1ª conferência ocorrida em Barcelona trouxe avanço decisivo para o campo e que essa edição visa manter um formato de apresentação e de intervenção adequados para que todos os participantes possam interagir de forma aberta e horizontal em todas as seções. Para

⁶⁶ Disponível em: <http://art2investigacion-en.weebly.com/> Acesso em: 22 jan. 2015.

operacionalizar essa proposição o comitê organizador, Miguel Ángel Cepeda, Xabier Molinet e Fernando Pérez-Martín, da Universidade de Granada, dividiram a conferência em duas partes. Na primeira, de 27 a 28 de janeiro, foram apresentadas pesquisas artísticas ou baseadas em arte de mestrado e de doutorado concluídos ou em andamento. Já na segunda parte, abrangendo os dias 29 e 30 de janeiro, o foco foram os projetos e investigações realizadas por professores e pesquisadores. Os trabalhos foram aceitos em língua inglesa e espanhola. A conferência foi norteada por três objetivos principais:

- 1) Explorar e debater o estado atual de PBA e de investigações artísticas em diferentes linguagens: artes visuais, música, literatura, performance, teatro etc.
- 2) Aprofundar as interações entre as metodologias quantitativas, qualitativas e artísticas da PBA e as ciências humanas e sociais.
- 3) Identificar tendências e problemas nas características das estratégias de investigação da PBA e de outras investigações artísticas, como a A/r/tografia, Pesquisa baseada na Prática etc.

De acordo com o exposto na página da web da conferência, a temática dos trabalhos era livre, mas um rol de enfoques foi sugerido. Além dos estreitamente relacionadas aos objetivos, destaca-se a objetividade e subjetividade relacionadas à construção social das identidades (do artista e do investigador); os contextos de investigação e as relações entre instituições educativas, acadêmicas e artísticas; a investigação baseada nas artes, as com foco na educação e a formação de professores; os desafios das tecnologias da informação e da comunicação, as redes sociais e as investigações acadêmicas e artísticas; a relação entre dado empírico e ficção (demonstração e interpretação); o desenvolvimento de instrumentos e técnicas de investigação; critérios de qualidade da PBA em contextos acadêmicos e profissionais; e a investigação baseada nas artes e artística em diferentes campos profissionais (como antropologia, arteterapia, educação, psicologia e sociologia).

Os artigos apresentados não foram inseridos em anais e estão disponíveis para *download* na página do evento. Não há um texto de fechamento ou um agrupamento temático dos trabalhos, dificultando uma análise do conjunto e comparações com as discussões da edição anterior.

Destaco, entretanto, o texto de Siegesmund⁶⁷ por se constituir em uma resposta ao de Pariser (2013) e também porque considero esse diálogo entre pesquisadores que se situam em posições diversas frente ao objeto um exercício importante para a elucidação de diferenças de pensamento e, de outro lado, por se destacar em comparação ao cenário brasileiro de pesquisa no ensino de artes visuais – ainda escasso de críticas entre pares e de exercícios da exposição de alteridades e de fundamentos em distinção ao pensamento do outro.

Intitulado *A necessidade de uma investigação baseada em arte: uma resposta a Pariser*, Siegesmund (2014) esclarece que Pariser (2013) trouxe uma série de preocupações que são substanciais e merecem um exame minucioso, porque expõem complexidades e desafios que envolvem a pesquisa baseada em arte nas ciências sociais e a pesquisa artística. Siegesmund destaca que o seu texto é uma resposta e não uma refutação ao exposto por Pariser, pois muitas dúvidas permanecem ao final. Baseando-se no pensamento de Jacques Rancière e Zygmunt Bauman, considera que a importância filosófica da estética é o desafio de nos fazer pensar em contradição e assim as metodologias baseadas em arte aguçariam a atenção para experiências que permanecem desconhecidas.

Siegesmund destaca que historicamente a universidade pouco discute o que faz da arte uma atividade de pesquisa, presumindo que tudo o que o artista faz é investigação; e é exatamente esse problema que nos persegue até hoje. Considera que as pesquisas precisam mostrar critérios balizadores de julgamentos de qualidade, e que somente as práticas artísticas que atendam a determinados critérios são ou têm condições de serem pesquisa. Destaca, como diferencial, que a base das PBA são as relações estéticas, o que provocam e/ou disturbam na ação de compreender algo de outra forma. Desse modo é preciso analisarmos seriamente como a arte pode ser investigação e também uma ferramenta para o exercício do pensamento e para a produção de mudanças no que se constitui saber acadêmico.

De outro lado, Siegesmund revela que muitos pesquisadores que realizam investigações baseadas na arte não concordam com a visão formalista de Eisner em

⁶⁷ A referência a vários textos de Richard Siegesmund neste relato das conferências tem uma justificativa pontual com o que estou apresentando sobre esses eventos, mas também revelam a minha ligação e o meu interesse pelas reflexões e posturas de Siegesmund no cenário da PEBA.

estabelecer critérios de análise, insistindo que a arte deve desempenhar um papel de perturbação permanente, de resistência, e não de adequação e ajuste a esquemas de validação que seriam novas arenas de controle econômico e social. Siegesmund destaca que para Eisner, assim como Dewey, as provocações de distúrbios seriam um modo de impulsionar mudanças para se chegar a outro equilíbrio e assim novas provocações possibilitariam outros deslocamentos. “Um processo interminável de ruptura e de síntese” no qual a percepção é crítica para ambos e o resultado é o crescimento” (SIEGESMUND, 2014, p. 7). O autor declara que cada um dos capítulos do livro de John Dewey *A arte como experiência* (tradução brasileira de 2010) são sugestões de critérios de julgamento para a PBA, reafirmando que o estabelecimento de critérios é condição necessária para que essas metodologias explorem novas e criativas possibilidades de investigação.

Dos 67 trabalhos aceitos nessa conferência, quatro são de brasileiros. O primeiro, de autoria de Mirian Celeste Martins, Rita Demarchi, Olga Egas e Jade Magave (2014), é composto por várias indagações: o que significa entender a investigação como *poiesis*? Como os procedimentos artísticos podem contribuir como metodologia em nossas investigações? E estas perguntas movem as pesquisas das autoras em colaboração (uma estudante de mestrado, duas de doutorado e sua professora, da Universidade Mackenzie, São Paulo) como um trabalho em processo, vivendo a experiência como ação ao mesmo tempo em que inventam o que e como investigar.

No artigo *Pensando o desenho através da autoetnografia e da a/r/tografia*, Flávia Pedrosa Vasconcelos (Universidade do Vale do São Francisco/Universidade do Porto), José Carlos de Paiva e Silva (Universidade do Porto) e Renata Wilner (Universidade Federal de Pernambuco) aliam diferentes metodologias para relacionar perguntas, problemas e diálogos que se estabelecem no caminho de construção de uma tese. A figura da ponte é utilizada como metáfora para o modo de constituição de conhecimentos imbricados por relações de análise, aproximações e convergências e que dão acesso, ligam e dialogam com contextos de dois países, Brasil e Portugal. A apropriação de investigações educacionais baseadas em arte neste estudo segue o mesmo fluxo, construindo pontes entre práticas artísticas e educativas, práticas de desenho e a formação de professores de artes visuais. Na base da construção do professor/artista/investigador está a teoria (textos e currículo) que se

une com a prática (desenho) e sua reflexão (pesquisa), dando atenção ao entrelugar no qual os significados residem e produzem conhecimento (VASCONCELOS et al., 2014).

Belidson Dias da Universidade de Brasília enfoca a PBA e suas relações com as pedagogias culturais e a teoria queer. Dias (2014) destaca que através da arte ocorre a ampliação da percepção de acontecimentos e a busca de novos entendimentos sobre o que se pode melhorar nas políticas e práticas educativas. Nesse trabalho as pedagogias culturais, envolvendo imagens da vida cotidiana, criação e apreciação crítica, são concebidas como pedagogia crítica, envolvendo uma forma de trabalho cooperado entre instituições sociais e sujeitos, sendo que as ferramentas pedagógicas são matéria prima do ativismo.

Com foco na narrativa visual como abordagem de investigação artística vinculada à experiência educativa, Raimundo Martins (2014) da Universidade Federal de Goiás, examina as transformações do conceito de narrativa nas últimas décadas e propõe uma definição de narrativa como manifestação oral, escrita, sonora e visual, que conta algo sobre o mundo da existência, do outro e de si mesmo. Também analisa a relação entre visualidade e experiência visual, o modo como as imagens criam associações, evocam contextos e estão conformadas por práticas culturais que ocorrem em experiências subjetivas de aprendizagem (MARTINS, 2014). O autor considera que as narrativas visuais são uma forma de investigar e compreender a trajetória de vida e por isso importantes na formação inicial do professor porque aproxima o estudante do conhecimento e dos problemas relacionados aos contextos social e cultural em que vivem. Ao situar a formação docente como um processo de conhecimento, revela a necessidade de criação de conexões com momentos significativos e com aspectos da experiência que se constroem durante toda a vida.

Os quatro textos enfocam a PEBA e advogam como a investigação artística auxilia na transformação de práticas educativas através de relações entre subjetividade, contexto, cultura e criticidade, questões extremamente relacionadas ao argumento desta tese.

A **terceira edição da conferência** sobre pesquisa baseada em arte e artística foi organizada pelo Grupo de Pesquisa em Arte Educação (NEA) – I2ADS do Programa de Doutorado em Arte Educação da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, em Portugal, e ocorreu nessa instituição de 28 a 30 de janeiro de 2015. Com o propósito de

desviar/expandir a atenção das discussões para além do foco da legitimidade, o texto de apresentação do evento na página da web⁶⁸ informa que a PBA e a artística são territórios controversos e por vezes contraditórios que se cruzam entre a investigação científica e a prática artística. Destacam que as edições anteriores trouxeram progressos decisivos ao campo e essa edição, com o subtítulo *Abordagens em diálogo sobre o que é e o que não é Pesquisa Baseada em Arte e Investigação Artística*, pretende discutir exemplos concretos de investigação e de práticas artísticas entendidas como pesquisa

a fim de esclarecer o significado da pesquisa em e dentro das artes. Que tipo de conhecimento está sendo produzido e de que forma ele pode ser discutido? O que pode ser e o que pode ser não Pesquisa Baseada nas Artes e Investigação Artística?

A chamada de trabalhos convidava pesquisadores doutores, pesquisadores artistas e pesquisadores que lidam com problemas da pesquisa artística e baseada nas artes para apresentarem estudos relacionados ao tema da conferência em duas possibilidades de formato: artigo ou círculo de conversa. No primeiro modo cada participante teria 15 minutos para apresentar a comunicação com imediata discussão posterior com o público. O segundo formato oferecia uma estratégia dialógica (*conversational circle*) para uma apresentação clara e concisa de uma questão com a inserção de uma pergunta principal que seria discutida de forma mais prolongada com o grupo. Os organizadores consideraram que esta diversidade permitiria “rodas de conversa como processos emergentes de trabalho”.

O programa da conferência⁶⁹ apresenta horários e ensalamentos e também fornece o nome dos pesquisadores participantes e o arquivo das apresentações para download, o que pode significar que não haverá um arquivo específico dos anais do evento.

Um expressivo volume de trabalhos apresentados focou as singularidades no uso de metodologias artísticas. Outros discutiram o uso de imagens e da rede midiática nas pesquisas, como a pesquisa de Sol Morén sobre a supervisão *online* no ensino da arte (Figura 25), no formato *conversational circle*, questionando como as novas mídias afetam a relação e a mensagem do que se ensina. Também ocorreram apresentações sobre critérios de

⁶⁸ Disponível em: <http://3c.nea.fba.up.pt/> Acesso em: 11 jan. 2015.

⁶⁹ Disponível em: <http://3c.nea.fba.up.pt/programa> Acesso em: 11 jan 2015.

análise, de julgamento e os parâmetros de critério. Essas indagações, feitas principalmente por Siegesmund e Freedman, dos Estados Unidos, e Karin Hannes da Bélgica, suscitaram certo incômodo em alguns participantes, receosos de que ferrolhos fossem construídos contra a fluidez e a construção em aberto próprias da pesquisa envolvida com a arte.

A minha apresentação em conjunto com Siegesmund, e intitulada *What can a work of ABER teach?*, abordou a tese de doutorado de Brooke Hofsess (2013). Na primeira parte da secção Siegesmund situou o trabalho, o enfoque e as bases teóricas e em seguida apresentei o meu interesse pela PEBA e os pontos fortes e frágeis que detectei no trabalho. Os participantes solicitaram mais informações sobre a premiação, a investigação colaborativa e modos de publicar o que os sujeitos narram muitas vezes na intimidade. Alguns destacaram que comunicações dessa conferência também discutiram a reduzida relação micro/macro, social/político em ações de intervenções propostas em alguns trabalhos de PEBA. Entre as indagações, destaco uma que também transversa minhas reflexões sobre a escuta do outro e a escrita sobre o outro. O que fazemos com as falhas, com o que não dá certo, com situações incômodas, desalentadoras? Os “erros” ficariam fora do script?

Siegesmund e eu consideramos que toda pesquisa é ficção e que isso envolve seleção e interpretação dos processos e dados pelo autor, mas a clareza do que se faz e o porquê precisa nortear todo o processo. Um caminho defendido por vários pesquisadores⁷⁰ é a leitura do outro, dos que participam da pesquisa, com possibilidade de intervenção, de diálogo com o exposto. A ausência de análises e de conclusões por parte do autor em diversas pesquisas qualitativas como a PEBA não reduz o poder da autoria na decisão do que mostrar e evidenciar no trabalho. Clarificar os processos, o propósito da pesquisa e o que se evidencia em detrimento de outros dados e informações que foram obtidos, é uma atitude ética em qualquer trabalho de pesquisa.

Nessa conferência Siegesmund apresentou outro trabalho escrito em parceria com Freedman e que também avalia a pesquisa de Hofsess em comparação com outra tese de doutorado para discussão de critérios de análise e de julgamento. Os autores continuam a

⁷⁰ Vários artigos norte-americanos abordam o estranhamento dos participantes de uma pesquisa ao lerem o material resultante, o que tem gerado artigos discutindo esta falta de identificação, de reconhecimento dos envolvidos no resultado final de uma investigação.

discussão iniciada na 1ª conferência sobre as cinco dimensões⁷¹ para a compreensão da pesquisa educacional com base nas artes visuais.

Essas dimensões abordam a materialidade visual, o contexto cultural e o discurso semiótico imbricados nas formas de ver⁷². Nesse trabalho os autores cruzam essas dimensões com os critérios utilizados pelo grupo de interesse em pesquisas educacionais baseadas em arte da AERA, o SIG-ABER, para a seleção de duas pesquisas como finalistas do prêmio em 2014. Os critérios utilizados para a seleção foram: relevância para a educação, uso de metodologias artísticas de investigação, significância, qualidades estéticas, ressonância, reflexividade e considerações éticas. Os autores consideram que esses cruzamentos podem auxiliar na avaliação mais aprofundada dos critérios de perspicácia e de aplicabilidade destacados por Eisner para as pesquisas baseadas em arte (e que equivaleriam aos de validade e de confiabilidade).

Freedman e Siegemund (2015, p. 4) esclarecem que perspicácia é a capacidade de ser perspicaz, o que requer tanto conhecimento especializado quanto uma sensibilidade sobre esse conhecimento de modo a determinar sua credibilidade. Envolve conhecimento cognitivo, tácito, sensível, sendo que a percepção é um elemento importante para que a perspicácia realize o desvelamento de camadas, um exercício em diálogo entre o que se vê (olhar para as formas externas) com o que não se vê (olhar para dentro, para as marcas conceituais). “Perspicácia é um processo disciplinado de questionamento pela percepção” (FREEDMAN; SIEGESMUND, 2015, p. 5).

Assim como a perspicácia, a qualidade de uma boa PBA precisa mostrar algum nível de aplicabilidade. Muitas pesquisas baseadas em arte são criticadas por “olharem para o próprio umbigo” (FREEDMAN; SIEGESMUND, 2015, p. 6), sendo que, como qualquer outra pesquisa qualitativa, a relevância está condicionada também à sua capacidade de ser utilizada de alguma forma em outras situações, ou seja, sua contribuição para o campo. Para isso, Freedman e Siegesmund destacam que a PBA precisa ter pontos de referência do

⁷¹ 1) Imagem como registro: analisar o que pode ser visto; 2) Imagem como dado de coleta: a análise da cultura visual; 3) Imagens como estudo: participantes fazem e usam imagens de forma interpretativa, como uma forma de investigação; 4) Imagem como teoria: o pesquisador faz um objeto interpretativo/ provocador para análises pessoais; 5) Imagem como relatório de pesquisa: a representação pública dos resultados da investigação.

⁷² De modo sintético, estas dimensões também foram discutidas no workshop que ministraram na ICQI em 2014.

campo em que quer contribuir. Desse modo, para os autores, a aplicabilidade é a qualidade de ser útil. No caso das artes visuais, a aplicabilidade se relacionaria à capacidade de promover um conhecimento mais profundo sobre algo, uma compreensão mais sensível.

O ponto polêmico do debate surgiu após Siegesmund informar que essas pesquisas, mesmo recebendo distinções e premiações, não geraram proposta de emprego no ensino superior. Foram diretores de escolas de ensino médio que se interessaram em contratar os autores como professores. Na base dessa constatação estaria uma relutância da Academia em aceitar esses trabalhos como pesquisas sérias, sendo melhor recebidas como bons exemplos de metodologias criativas de ensino.

No contexto do evento ocorreram 11 círculos de conversa com duração de 90 minutos cada. O debate envolveu, entre outros tópicos, inquietações sobre a investigação experimental de artistas; o uso do conhecimento tácito na investigação artística como propulsor de outros saberes; o estudo da prática de ensino de professores (narrativas corporais) como uma coreografia; as relações/tensões da memória afetiva como conhecimento em diálogo com outros saberes; o uso da a/r/tografia para explorar a complexidade de situações educativas e a apresentação de resultados como uma história em quadrinhos.

Dos 45 trabalhos selecionados, quatro são de autoria de brasileiros⁷³ e todos discutem a Pesquisa baseada em arte na educação (PEBA). O artigo de Leonardo Charréu e Marilda Oliveira de Oliveira (2015) da Universidade Federal de Santa Maria apresenta metodologias de investigação que podem ser utilizadas na interface acadêmica entre arte e educação. A partir de quatro pesquisas (duas de mestrado e duas de doutorado), os autores apontam um conjunto de procedimentos para conectar princípios conceituais com a materialidade física da pesquisa. Os autores ressaltam a diferença epistemológica entre a PEBA e a PBA, pois a primeira está direcionada a temas, motivações e perspectivas da educação, enquanto que a PBA não tem a educação como interesse e está mais relacionada à análise de poéticas visuais.

⁷³ Incluo nessa contagem o artigo que escrevi em parceria com Richard Siegesmund sobre a tese de Hofsess, e que não detalharei aqui porque já foi objeto de análise neste trabalho.

Flávia Pedrosa Vasconcelos (2015), da Universidade Federal do Vale do São Francisco (e estudante de doutorado na Universidade do Porto), discute as conexões (entrelugares) de abordagens metodológicas com as ferramentas de análise utilizadas em sua tese. Ao indagar sobre o ensino do desenho no curso de Licenciatura em Artes Visuais, insere as abordagens metodológicas baseadas em narrativas (visuais e imagéticas), relacionando as memórias com os discursos relacionados ao discurso “não sei desenhar”.

Com o título *Estendendo e provocando conhecimento por ensaios fotográficos: a pesquisa baseada na arte*, Mirian Celeste Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie), Rita Demarchi (Instituto Federal de São Paulo) e Olga Egas (Universidade Federal de Juiz de Fora) questionam: “que tipo de conhecimento está sendo produzido e como ele pode ser discutido?”, destacam um trabalho de foto-ensaio analisando como as imagens são configurados como gatilhos para o pensamento e o conhecimento, ampliando-os pela própria produção de imagens. O artigo foca principalmente o uso de ensaios fotográficos como metodologia de investigação artística (ROLDÁN; MARÍN-VADEL, 2012) e o trânsito entre pesquisa em arte, educação e cultura.

Considero que um dos pontos fortes do evento foram os debates que ocorreram em todas as seções, ampliando e transformando o teor inicial dos relatos. Essa atitude demonstra o envolvimento e interesse da comunidade em elucidar, questionar e demarcar o que se realiza nesse campo de pesquisa. Os trabalhos cumpriram com a função de demonstrar caminhos percorridos pela PBA/PEBA, sendo que o ponto nevrálgico são os critérios de análise e julgamento, em parte porque permanecem em maior ou menor grau condicionados ao exposto por Eisner na década de 1970 e reformulado por Eisner e Barone em 2012 e, por outra parte, porque vários participantes veem os critérios como amarras e não como parâmetros que, inclusive, podem ser elaborados pela própria comunidade de pesquisadores da PBA/PEBA.

Ao apresentar discussões e focos de interesse de cada conferência, pretendi expor – entre supressões e escolhas – o que tem norteado os estudos e inquietações de um grupo de pesquisadores. Situo-os como territórios de troca em que narrativas e indagações alteram de tamanho, de gosto, de perspectiva. Quero, agora, dar nova atenção a esses e outros lugares des-cobertos neste caminho investigativo de tese, reconhecendo o que está sendo construído e o que permanece nebuloso. Conquistas e dúvidas que situo como

ensinamentos de um campo de pesquisa que insere a invenção de modos de conhecer e a percepção de outros ângulos de análise como exercícios possíveis de conscientização, de prática política.

5.2 “ESTAMOS EM CONSTRUÇÃO”: A FORMAÇÃO EM PESQUISA DO/A PROFESSOR/A DE ARTES VISUAIS E A PEBA

Faço parte de um coletivo de professores interessados em dar sentido e coerência à formação acadêmica da Licenciatura em Artes Visuais, à formação profissional dos estudantes. No âmbito dos trabalhos de conclusão de curso, a preocupação em rever linhas de pesquisa e em estabelecer critérios e condições para a realização e apresentação dos trabalhos têm estreita relação com a seriedade e qualidade que se quer (e se deseja) para o curso, para o nosso trabalho como professores formadores e em conjunto com os estudantes.

O fato é que pouco se discute e se publica sobre as práticas de pesquisa realizadas pelos estudantes de graduação, seja pelo olhar do professor orientador, seja pelo estudante orientando, e muitas dúvidas e tentativas permanecem isoladas e por vezes sucumbidas a um modelo de transposição de técnicas e procedimentos para o “bom resultado” de um trabalho investigativo (BAGNO, 1998). Mas esse não foi e não é o caminho que escolhemos. Professores e estudantes têm procurado ampliar a imersão no “objeto de investigação e na trama social que o envolve” (ZAGO, et al., 2011, p. 8) para encontrar os procedimentos mais fecundos e possíveis de serem realizados em um tempo que teima em permanecer insuficiente.

O embate, que também é aprendido, envolve um processo que é singular (e colaborativo) e incrustado na relação de cada pesquisa com aquele que a realiza, com seus anseios, experiências, desejos, frustrações, dúvidas... Um esforço que se quer coerente e rigoroso, com embasamento teórico e de explicitação das decisões e encaminhamentos adotados. Esses posicionamentos e intenções estão permeados pela acreditação no ensino superior e no que realizamos em um espaço-tempo de quatro anos, mas também tensionado por cortes e perdas (orçamentárias, estruturais, de pessoal) do que entendemos

ser essencial para a realização de um trabalho formativo de qualidade. E é concomitante a esse quadro que situo as minhas discussões sobre a pesquisa baseada em arte na educação.

O meu enfoque é a formação em pesquisa do estudante da Licenciatura em Artes Visuais e a ampliação de cruzamentos entre educação e artes visuais. Os estudantes são iniciados na leitura, apreensão e construção de códigos visuais e estéticos, na investigação de formulações artísticas e demandas sociais que permeiam o discurso da história da arte. De outro lado, a ênfase na educação e em modos de relação entre método e conteúdo é feita por diversas disciplinas ao longo do curso. Mas como esses aspectos interagem na pesquisa dos estudantes (ATO DOIS)? Que posturas temos adotado e que mantêm em separado as reflexões sobre arte e o seu ensino? Ao enfatizar neste trabalho um imbricamento, um olhar para aspectos da arte, da produção cultural na relação com o ensino, com ênfase em processos e discursos visuais, enfatizo também maiores interações com duas áreas balizadoras do curso de formação.

As produções realizadas pelos estudantes no curso e por alunos na escola são práticas sociais, mas o trabalho realizado “não é o que pensamos, mas sim onde nós pensamos; ele é, antes de tudo, o lugar de onde irradiamos nossas questões” (FRANCA, 2006, p. 190) e é nesse sentido que a análise da complexidade de ações, de discursos visuais, de histórias e representações feitas pelos sujeitos – e essa é a especificidade da PEBA – auxiliam na compreensão dos significados e valores partícipes desta leitura pessoal de mundo, da cultura, da arte.

Imagens e objetos de arte representam estímulos para realização de propostas de visualidades territoriais cujo reconhecimento depende de exposição, de circulação e, também, de experiências de visualização que levem em conta as diferentes interpretações contextuais e ideológicas que as formam e informam. (MARTINS, 2011, p. 25).

Experiências de visualização são realizadas continuamente no curso e nas práticas de estágio, mas como estamos olhando⁷⁴ para essas “territorialidades”, essas marcas visuais? A PEBA, ao incorporar práticas artísticas, narrativas visuais como modo de exposição de entendimentos e compreensões que são interiores (do sujeito) e também exteriores (do

⁷⁴ “Pode haver algo de menos óbvio que o olho pensar?” questiona José Paulo Paes (2001) na apresentação do livro *A forma difícil: ensaios sobre arte brasileira*, de Rodrigo Naves.

contexto, da realidade social), constrói territorialidades de pensamento que não apareceriam em outros formatos de investigação.

É nesse sentido que a PEBA, ao incorporar métodos artísticos, amplia as ferramentas de investigação, as experiências estéticas, a exposição de visualidades. E também torna possível o exercício de leituras e de interpretações do visível. Raimundo Martins (2014) ao enfatizar a relevância de narrativas visuais na formação inicial de professores de artes visuais, as situa como uma forma de investigar e compreender a trajetória de vida, aproximando o estudante do conhecimento e dos problemas relacionados aos contextos social e cultural em que vivem. Sendo que o que ensinamos é perpassado e afetado pelo nosso modo de entendimento do objeto, a visibilidade e discussão desses entendimentos são ações que se mostram essenciais na licenciatura.

As distinções de áreas de saber estabelecidas no curso são necessárias, mas essas áreas são integrantes de uma mesma formação e é a apropriação desses saberes que produz a especificidade da profissão. O meu ensejo é por uma maior visibilidade e uso desse corpus formativo em exercícios de investigação. Ao mesmo tempo não é meu intento afirmar que a PEBA é a melhor ou a única com condições de realizar estas interações. O meu debate é, primeiro: mostrar a idoneidade do uso de metodologias artísticas e as possibilidades de inserção nas investigações educacionais. Segundo: revelar que o uso e criação de abordagens artísticas na pesquisa produz visualidades que são modos de representação de conhecimento e que essas questões são afetadas ao curso, mas rarefeitas nas discussões e nas investigações. Terceiro: mostrar que a PEBA pode oportunizar leituras e aprofundamento de representações visuais com repercussão no trabalho do professor de artes visuais.

Quero destacar que o uso de práticas artísticas também gera conflitos, dúvidas sobre o que fazer, como e com que propósitos. Reflexões e leituras teóricas se fazem necessárias, mas os questionamentos persistem em um campo de pesquisa em construção. E as indagações feitas no congresso de Granada (2015) salientam isso: “que tipo de conhecimento está sendo produzido e de que forma ele pode ser discutido?”

Questões que exigem a continuidade das discussões e a partilha do que está sendo feito para análise, confronto, descoberta, legitimação. Os congressos apresentados aqui sobre Pesquisa Artística e Baseada nas Artes comprovam o empenho em ampliar e clarificar este campo de pesquisa. Além disso, e retornando ao espaço de formação de professores de

artes visuais, sliento que a PEBA é uma opção possível de investigação, mas nem todas as indagações que fazemos sobre a escola, os alunos, se adequam ao uso de práticas artísticas. Por outro lado, nem todo o uso de material visual em pesquisa a torna uma PEBA (HERNÁNDEZ, 2013).

Por fim e não menos importante é a avaliação dessas pesquisas. Território conflituoso, como exposto neste trabalho, mas importante para o fortalecimento desse campo investigativo e para a formação em pesquisa dos estudantes. Eisner e Barone (2012), Freedman e Siegesmund (2013, 2015), assim como Hernández (2013), destacam alguns critérios, situando-os como “um ponto de partida para o estabelecimento de um consenso e, mais importante, no desenvolvimento de [outros] critérios para a avaliação do trabalho de pesquisa” (HERNÁNDEZ, 2013, p. vii). Para Hernández, é importante que a pesquisa esteja aberta à crítica (acessibilidade), que também seja clara na apresentação da estrutura, dos processos e resultados (transparência) e que mostre algum grau de relevância para além do recorte pontual que realiza (transferência).

Que outros critérios queremos construir? O que esse campo complexo e conflituoso do ensino de arte nos instiga a investigar, a fuçar? Que ferramentas utilizar, construir? Com que propósitos? As indagações são e serão muitas, assim como os caminhos possíveis de investigação. A PEBA é um deles, contribuindo para o uso mais efetivo da linguagem artística no campo da educação e da pesquisa, para o adensamento de leitura das visualidades reveladas nas práticas artísticas de investigação, e também para o exercício de autoria e de invenção de procedimentos ao possibilitar novos usos de ferramentas e procedimentos e a “perspicácia” (FREEDMAN; SIEGESMUND, 2015) na relação entre práticas artísticas, ensino de arte, ousadia e construção de conhecimento.

EPÍLOGO

ENTRE MUITAS DOBRAS E LUGARES

Figura 27 – Trabalho da estudante Liana Lopes da Silva realizado para a disciplina de Metodologia da Pesquisa (FAP, 2012)



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Chego ao fim de um cerzimento repleto de engates e alinhavos e que marcou meu corpo sensível, cognitivo e histórico. Atuar na formação de professores de artes visuais e participar de práticas de pesquisa com os estudantes me trouxeram dúvidas e inquietações, mas também interesse e desejo em investigar os elos e atritos entre pesquisa, sujeito, arte e educação. Este trabalho é um dos resultados – entre experiências de vida, de amizade, de troca, de escuta, de aprendizado – deste percurso repleto de dobras e lugares.

Ao apresentar apontamentos sobre a pesquisa no ensino superior e os embates e tensões históricas – que são sociais, econômicas e definidoras de políticas públicas –, demarquei seus efeitos no conteúdo e forma do conhecimento ensinado na universidade, por vezes de caráter pragmático e de preparação para o mercado de trabalho e, em outros, pautados em uma formação mais humanista e profissional. As reformas universitárias têm revelado uma dependência a um modelo capitalista de racionalização e eficiência, que afetam os pressupostos de uma formação em nível superior e as investigações a serem realizadas pelos seus integrantes. O que se evidencia é um modelo cada vez mais sincronizado com um projeto de humanização do capitalismo (NEVES, 2006) e com indelével influência na formação de professores.

Da última década do século passado até hoje ocorreram importantes transformações no ensino superior, com destaque às políticas de incentivo a sua universalização e a consequente ampliação de universidades, cursos e quantitativo de alunos matriculados. Mas esse crescimento, conforme alertam diversos estudiosos (COÊLHO, 2006; SEVERINO, 2006, 2008; BRZEZINSKI, 2008), marca uma redução do cultivo do pensamento, do trabalho intelectual e de produção de ações confrontadoras e emancipadoras frente a contextos desiguais e segregadores.

Na especificidade da formação de professores, a falta de clareza de conteúdos pedagógicos, as concepções controversas de ensino-aprendizagem e uma carga horária mínima aquém da reivindicada pelos fóruns e associações de professores, delineiam um quadro de resoluções oficiais para a formação docente ceifado de dimensões sociais e históricas promotoras de conscientização das “implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar” (PIMENTA, 2002, p. 22).

As denúncias elencadas neste trabalho aportam na relação entre ensino e pesquisa no ensino superior investigada por Luís Henrique Sommer e Tânia Maria Baibich (2012),

revelando que essa relação é um discurso que mascara uma zona pouco clara de interações entre os saberes da docência e da pesquisa. Esse quadro nebuloso tem possibilitado a efetivação de ações de adaptabilidade ao neoliberalismo e que deslocam o sentido de uma formação acadêmica em licenciatura para o viés da competência. Essas ações se transmutam em incentivo ao conhecimento tácito, a “epistemologia da prática” (SCHÖN, 2000) e que restringe os processos investigativos na formação de professores à análise da prática pedagógica para melhoria do desempenho, para aquisição de competências técnico-profissionais e não de elaboração de um saber sistematizado e construído em confronto com a realidade escolar e propiciador de pensamentos divergentes.

Destaco que as investigações realizadas por Stenhouse, Elliot, Schön, Tardif, Nóvoa e Perrenoud no campo da formação e atuação de professores, com a valorização do professor como investigador e transformador de sua prática, provocaram mudanças e avanços no contexto de formação de professores e um novo status à reflexão sobre a experiência e o cotidiano escolar na construção da identidade docente. São autores que balizam meus planejamentos de ensino, porque trouxeram para o primeiro plano situações e conflitos do dia-a-dia escolar, aproximando a pesquisa da atividade profissional.

Esta investigação não pretendeu implodir essas pedagogias diferenciadas e inquiridoras de situações de aprendizagem. O **ponto nodal** é que transversa minha “costura em dobras” é o quanto essa epistemologia centrada no sujeito-professor ao enfatizar dinâmicas de “aprender fazendo” (DEWEY, 2010), preparando o professor para ensinar em “situações singulares, instáveis, carregadas de conflitos e dilemas” (PIMENTA, 2002, p. 21) não estaria enaltecendo uma adaptação a um modelo de prática reflexiva subserviente ao sistema econômico, de preparação pela adequação e que, ao focar-se no professor, minimiza a construção de um saber pedagógico fundamentado pela dimensão prática e teórica do conhecimento.

O que foi destacado como resposta às indagações iniciais deste trabalho, é que o conceito contemporâneo de professor pesquisador, professor reflexivo, está estreitamente relacionado à valorização de um realismo empírico (MORAES, 2009) constituído de narrativas descritivas da experiência. Esse enfoque, rejeitado muitas vezes pelo campo científico hegemônico – e reivindicado pelas pesquisas de cunho qualitativo como a Pesquisa Baseada em Arte na Educação, a PEBA –, enfatiza a percepção do mundo e a construção de

saberes pela subjetividade, pela experiência no cotidiano. O que ressalto é que a circunscrição na empiria, no micro, no contexto de atuação do professor, tem “sucateado” uma análise mais ampliada de contextos e o exercício de ponderações teóricas sobre os elementos que condicionam o exercício profissional e seus porquês. Ao se enaltecer a performatividade do professor, o início e o fim da ação reflexiva se situa no saber prático, na experiência, e o conhecimento acadêmico e científico é visto como irrelevante e até prejudicial à ação profissional (DUARTE, 2010).

O argumento defendido é que o conhecimento, a formação crítica, significativa e propiciadora de ações emancipadoras não se situa no modelo de reprodução, de domínio de teorias e técnicas para posterior aplicação na sala de aula, tão arraigado na história do nosso sistema de formação e de atuação docente. Mas também não se situa na concepção centrada nos saberes de caráter tácito, particularizado e subjetivo. O lócus formativo estaria no imbricamento entre saberes pessoais e sensíveis com teóricos e acadêmicos para que a experiência seja epistemologicamente significativa (BHASKAR, 2000), e é esse argumento que transpassa as incursões e discussões realizadas neste trabalho.

Mas ao deslocar essa reflexão para a formação em pesquisa na Licenciatura em Artes Visuais, as distinções entre poéticas e ensino adensaram a análise. A separação das disciplinas que discutem teorias da arte e o fazer artístico das que abordam os fundamentos da educação e as estratégias de ensino (e que em muitas instituições são ministradas em centros/faculdades distintas) delineiam guetos de especificidades constituídos para o aprofundamento de questões com profissionais habilitados, mas que também tornam rarefeitas as ações de integração e parceria. Essa compartimentalização, esse agrupamento em núcleos – o pedagógico e o artístico – gera discursos, condutas e escolhas que afetam a prática de pesquisa, os estágios curriculares e a identidade profissional. A formação do professor de artes visuais (como nas outras linguagens artísticas) é complexa e envolve questões da produção artística e visual e seus processos de legitimação, de domínio de códigos e ferramentas para a leitura e representação de discursos visuais, de reflexão e de transposição didática de conceitos e conteúdos. Ações e posturas que envolvem fazeres do artista e do educador, mas que teimam em ocupar espaços distintos na formação e atuação do licenciado em artes visuais.

Esses espaços em paralelo enfraquecem a conscientização desse profissional sobre a especificidade e a relevância do ensino das artes visuais na escola. Os alunos escolares estão produzindo e consumindo imagens o tempo todo e essas escolhas, essas produções, são narrativas culturais, visões de mundo que permanecem abafadas em um sistema de ensino que prioriza a área de exatas em detrimento das humanas – e do estético. E é esse cenário que torna o ensino de arte (assim como o da filosofia, da antropologia) cada vez mais desnecessário e sujeito a cortes e supressões.

Ao me deslocar para a escola, outra situação mereceu análise: as práticas de leitura de imagens nas aulas de artes visuais. Acredito e reintero o exposto por Consuelo Schlichta (2012b, p. 951) de que “o imaginário artístico-cultural ocupa um lugar estratégico na construção de sistemas de interpretação e conhecimento da realidade”, mas o que se evidencia no espaço escolar é um fragmentado e por vezes equivocado modo de realização de leituras de imagens e que pouco clarifica os contextos sócio-históricos em que as representações iconográficas se inserem, o que inclui as representações visuais dos estudantes, entendidas como jogos de operações envolvendo relações e tensões do dizível com o visível (RANCIÈRE, 2012).

Mas que condições (de formação, de atuação) que professores e alunos têm para a realização e manutenção dessas práticas? Esse foi um dos questionamentos feitos neste trabalho e que apontam a relevância dos espaços de formação para o cultivo do pensamento divergente sobre a hierarquia de saberes em um contexto capitalista e que norteia as discussões e ditames da política cultural e educacional envolvendo acesso e prioridade do que se situa como herança cultural e como conhecimento válido a ser transmitido (FORQUIN, 1992). Eis mais um caminho trilhado nesta investigação, discutir as dicotomias culturais do saber e trazer à tona a crítica à monocultura hegemônica realizada por Boaventura Santos (2006). Essa hegemonia e sua razão “metonímica” reivindicaram para si a única forma possível de racionalidade, elevando um determinado conhecimento científico à condição de conhecimento mais verdadeiro e, por conseguinte, demarcando diferenciações epistemológicas e sociais entre as várias ciências (SANTOS, 2006).

E são essas distinções estabelecidas epistêmica e teoricamente que produzem um pensamento naturalizado na sociedade e na comunidade escolar de que a arte é um acessório da cultura e, portanto, dispensável em um desgastado cenário escolar que almeja

ensinar coisas úteis e relevantes aos educandos para o seu desempenho no mercado de trabalho (CARDOSO et al., 2008). Ocorre, nesse espaço de formação, ou uma transfiguração das aulas de arte em algo com “cara de útil” para diretores, pedagogos das escolas, pais, estudantes e secretarias de educação – e que pode ser ministrado sem problema por profissionais não habilitados nas especificidades das linguagens artísticas – ou um rebaixamento de ações promotoras de leituras sensíveis do mundo, na sua transparência e opacidade (WOLFF, 2005), na assimilação criadora, questionadora e autoral da realidade, e que não é simplesmente reiteração (SCHLICHTA, 2009).

O destaque, neste trabalho, ao atrelar as discussões da formação de professores de artes visuais com concepções de pesquisa para além do paradigma da ciência moderna, foi desvelar o silenciamento de uma extensa gama de experiências e de formas de saber e reivindicar o direito à existência e ao diálogo destas expressões no cenário científico e escolar. Como parte importante, destaquei a posição de Santos (2006) de que todo o conhecimento é autoconhecimento visto que no ato de investigar interferimos e transformamos a leitura do objeto pesquisado. Somado a isso, a objetividade construída pela ciência é seletiva e desse modo Santos (1987) questiona que representações têm sido construídas e aceitas e quais permanecem subjugadas e invisíveis.

Ao discutir a crise de paradigmas na qual o hegemônico da ciência moderna não é mais suficiente para abarcar aspectos da natureza e de outras formas do saber, insiro o debate sobre o paradigma emergente, de crítica à razão metonímica, e que torna visível e credível as iniciativas e os movimentos alternativos de construção de conhecimentos. Este paradigma denominado pós-moderno, questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade, objetividade e também as metanarrativas e a racionalidade lógica do modernismo (HARVEY, 2009) e percebe o mundo como diverso, instável e composto por culturas e interpretações desunificadas (EAGLETON, 1996).

No cenário artístico esse pensamento resultou em trabalhos ecléticos, no repúdio de artistas à pureza artística e o interesse pela mistura de linguagens e materiais. A repercussão no ensino de arte se estabeleceu pela mudança de enfoque: da expressão e da originalidade própria do modernismo, para a cognição, a leitura de códigos e a sua fixação/compreensão pela releitura.

No campo da pesquisa, salientei o pensamento de Sandra Corazza (2007) segundo o qual o modelo racional, objetivo e neutro da modernidade determinou um movimento em “linha reta” na elaboração de pesquisas, nas quais os pesquisadores já sabiam qual seria o ponto de chegada. A sua defesa é que tenhamos o direito de assumir os labirintos das andanças de nossas pesquisas, de tomar as verdades pelo avesso, de investigar outras redes e possibilidades de significações, o que requer, sempre, o envolvimento do pesquisador.

Foram as discussões e reivindicações de novos pontos de vista epistemológicos e de uso de estratégias compreensivas, abertas e qualitativo-descritivas (FLICK, 2004), com o intuito de compreender as pessoas e seus contextos, que demarcaram o crescimento das pesquisas de cunho qualitativo. É nesse cenário que surgem as abordagens investigativas com uso de metodologias artísticas no campo educacional, nas quais se insere a Pesquisa Baseada em Arte na Educação, a PEBA.

A iniciante discussão sobre essa abordagem de investigação no Brasil, e que apenas recentemente se converteram em publicações – como as organizadas por Belidson Dias (2013) e Irene Tourinho e Raimundo Martins (2013) – me impulsionaram a residir por dez meses nos Estados Unidos como estágio de doutoramento, participando de estudos e debates promovidos pelo professor Dr. Richard Siegesmund sobre ensino de arte, estética e a PEBA. Cheguei com algumas leituras sobre o assunto, curiosa em saber mais sobre a concepção e usos dessa abordagem de pesquisa, e também desejosa em conhecer as ramificações das ideias do norte-americano Elliot Eisner, considerado um dos precursores e disseminadores da PEBA em instituições acadêmicas e em cursos de pós-graduação.

Essa curiosidade interessada trouxe para este trabalho as minhas impressões sobre disciplinas cursadas na *Northern Illinois University*, o estágio de um grupo de estudantes na escola, e principalmente meus apontamentos sobre dois workshops e uma tese com foco na PEBA, que foi premiada em 2014 por duas importantes associações norte-americanas de pesquisadores: a de Educação (AERA) e a de Arte Educação (NAEA). Essas impressões, cruzadas com leituras sobre fundamentos e propósitos da pesquisa baseada em arte (PBA), e também por autores que questionam essa abordagem e suas limitações para a elucidação e transformação de aspectos do ensino de arte, demarcaram meu posicionamento cauteloso e analítico sobre essa abordagem de investigação.

No processo de análise e caracterização da PEBA, salientei que ela está inserida no paradigma da pesquisa qualitativa, mas suas práticas, pelo uso de ferramentas artísticas, e também seus modos distintos (e inusitados) de representação do conhecimento, provocaram conflito com os métodos científicos qualitativos convencionais (LEAVY, 2009). Eisner, na década de 1970, já propagava a importância do uso de métodos artísticos em pesquisas para registro das interpretações dos sujeitos envolvidos e que não eram visíveis em outros formatos de investigação. A questão destacada por Patrícia Leavy, em justificativa ao conflito da PEBA no campo acadêmico e científico, é que os pesquisadores que se baseiam nas artes estão criando, “esculpindo” novas ferramentas de pesquisa e mostrando que “paixão e rigor podem se cruzar abertamente” (LEAVY, 2009, p. 1) em um trabalho investigativo.

A premissa dessa abordagem, e que defendo nesta escrita, é que a pesquisa baseada em arte tem evidenciado como práticas criativas e críticas podem transformar e ampliar o nosso entendimento sobre as pessoas e seus contextos (SULLIVAN, 2010). O mapeamento que realizei envolvendo a participação em workshops, leitura de artigos e tese, e as demarcações extraídas de comunicações de pesquisa e das temáticas dos congressos realizados em Barcelona (2013), Granada (2014) e Porto (2015), delineia que a diversidade de abordagens de investigação – com uso de performances, narrativas visuais, ensaios literários, dança, música teatro, filmes – e de modos de exposição de resultados, se constituem o diferencial da PEBA. A abertura a distintos formatos de escrita e a ênfase no teor do testemunho dos participantes têm oportunizado o surgimento de pontos de vista, de posicionamentos frente a aspectos da vida que nos formatos convencionais de investigação permaneceriam abafados (HERNÁNDEZ, 2008). De outro lado, esse enfoque de pesquisa também ampliou o modo de o pesquisador comunicar seus processos e escolhas, o que tem tensionado normas e regras instituídas e consolidadas no campo científico.

A minha cautela e alerta é que essas práticas de pesquisa também têm propiciado a realização de investigações no âmbito da descrição de experiências, deixando em aberto (para o leitor) a interpretação do que foi realizado. O conhecimento construído no micro, entre sujeitos, também é político e social. Ou seja, as narrativas dos sujeitos, expressas em visualidades e textos escritos mostram uma atividade política e a exibição de uma ficção, de um ponto de vista (RANCIÈRE, 2009), sendo uma importante contribuição da PEBA o ato de

desacomodar crenças, de realizar ações provocadoras e que possibilitam a externalização de como nos relacionamos com o mundo e como isto se materializa na visualidade do que produzimos. Mas ao evitar a análise desses discursos visuais agrega ao trabalho investigativo uma característica extremamente questionada por pesquisadores qualitativos: a neutralidade.

Ao realizar uma reflexão mais alargada sobre a tese de doutorado de Brooke Hofsess (2013), destaquei que os desabafos e desenhos feitos por um grupo de professores foram cultivados pela escuta em resposta da pesquisadora e isto propiciou mudanças individuais que são perceptíveis nas cartas trocadas entre pesquisadora e professores. Ao cruzar com outros instrumentos tradicionais de coleta de dados, como o questionário e a entrevista, são perceptíveis as diferenças. A relação é de um para um, e a pesquisadora também se revela nas cartas e desenhos em resposta. Há cumplicidade, diálogo, intimidade e o incentivo a modos diversos de representação. Os pontos frágeis elencados por mim é que não há análise das situações para demarcação de constructos, do que se constitui como mudança e possibilidade para além do crescimento pessoal (e que relaciono com a arteterapia). São relatos de experiência mesclados de divagações pessoais da pesquisadora e sem apresentação de posicionamentos sobre o exposto, sem cruzamentos com contextos profissionais do professor de Arte.

A ausência de análises por parte do pesquisador se atrela às concepções feministas, pós-colonialistas e pós-modernistas que questionam a autenticidade dos relatos dos participantes de uma investigação ao serem filtrados pelas concepções teóricas do pesquisador (BHATTACHARYA, 2008). Mas sendo o conhecimento produzido sempre parcial e reflexo da visão do pesquisador (e por isso é autoconhecimento), questiono essa “saída de campo” em um território de investigação científica.

A minha leitura crítica da epistemologia da prática se adere a esse quadro desenhado da PEBA. Os processos artísticos e os produtos resultantes (como as narrativas visuais) são uma forma primária de exposição de conhecimento e requerem exame e aprofundamento pelo pesquisador/participantes. Ou seja, a empiria revelada precisa do desvelamento de suas dimensões e contradições (MARTINS, 2006) para que se torne conhecimento concreto da realidade (KOSIK, 2002).

Sendo assim, demarco como **argumento desta tese** que a PEBA possibilita o uso e a criação de metodologias artísticas no processo de investigação bem como a utilização de diversos formatos de representação do conhecimento produzido, o que inclui o visual. Isso resulta que as dimensões instrumentais e investigativas da PEBA alteram o modo de uso e de apropriação de práticas artísticas e o que se produz no processo e como produto dessas práticas. Eleva-se aqui a imagem produzida ao estatuto do conhecimento e ao rompimento de sua condição subalterna à escrita. Ocorre uma alteração do que se produz e se sistematiza como saber ao se adicionar as visualidades (no caso da pesquisa baseada em artes visuais) como verdade produzida.

É nesse contexto que relaciono a especificidade do professor de artes visuais com a PEBA, envolvendo o estudo de discursos visuais e a ousadia no cruzamento de metodologias de ensino com processos de criação e poéticas visuais. Uma simbiose que possibilita que o processo e a produção imagética realizada nas aulas – e que têm autoria – se situe como comunicante das dimensões que o sujeito-aluno desvela, apropria e transforma em colaboração com o professor de artes visuais.

As metodologias de pesquisa baseada em arte proporcionam formas não lineares de pensar e investigar e desse modo se assemelham à criação artística. São abordagens que acreditam na mistura, na fusão entre territórios do conhecimento, a investigação científica e a criação artística, para produção de processos e resultados, ainda que tradicionalmente esses territórios se situem em lados opostos em termos de objetividade, validade e veracidade (ROLDÁN; MARÍN VIADEL, 2012). São esses posicionamentos que, ao se relacionarem com a educação, o ensino de arte, possibilitam uma alteração no modo de investigar e discutir a arte na escola (e em outros espaços educativos) e no trabalho realizado pelos estudantes da Licenciatura em Artes Visuais. Um encaminhamento investigativo que insere as imagens, os processos artísticos e seus resultados como modos de representação, de codificação de verdades e que precisa de domínio teórico, crítico, estético e ético dos estudantes – e também imaginativo, intuitivo – para a reflexão sobre a trama complexa de relações e contradições presentes na cultura visual.

Sendo assim, **a minha defesa** pelo direito da PEBA em constituir-se como um modo possível de investigação na graduação, na Licenciatura em Artes Visuais (e na pós-graduação) está nas possibilidades advindas do uso de práticas artísticas, que faz parte do

próprio *metiér* do professor de artes visuais, mas que agora aproxima e fortalece áreas do saber discutidas na formação inicial e nem sempre aliadas na pesquisa e na atuação docente. Defendo também a valorização do visual, da imagem como representação de conhecimento, cognitivo e sensível, no processo e no produto da investigação. Mas, e sobretudo, a defesa recai na produção cultural e que requer deslocamentos e tensões em colaboração (pesquisador/participantes, professor/alunos), envolvendo cognição e emoção em atitudes inquiridoras (embebidas em análises, em divagações) que alteram modos de ver no intrincado jogo de aparências e opacidades dos discursos visuais.

Esse foi o meu intento: revelar as possibilidades de aproximação e de contaminação de áreas – da arte e da educação –, fortalecendo a formação e o trabalho do professor de artes visuais. Por fim, dirijo-me aos estudantes da Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná (Campus II da UNESPAR), e com especial afeto à turma de Metodologia de Pesquisa do ano de 2012 do turno noturno, que me ensinou a ver desejos e verdades em suas narrativas visuais.

Quero, com amor e compromisso profissional, dizer que esse percurso na seara da pesquisa qualitativa e da pesquisa baseada em arte na educação me mostrou que o conhecimento também se situa na incerteza, na imaginação e na ousadia. E são essas constatações, esses lugares em dobras que moveram costuras e arremates do meu pensamento e provocaram “tesouradas” no meu vestuário. Tecidos que envolvem essa tese e que comento no ATO SEIS a seguir.

Figuras 28 – *Tranças*. Tiras de tecido recortadas do meu vestuário durante a escrita da tese



Fonte: Acervo pessoal da autora.

ATO SEIS

Leio, escrevo, divago. Olho pela janela: pessoas, carros e prédios compõem o cenário. As árvores ainda estão lá. Escuto ruídos e vozes e me sento na beira da cama. Começo a examinar o guarda-roupa e me indago: o que faz aquele misto de cor e textura permanecer no meu armário? Que trajes visto amiúde e quais não resistem a uma olhada no espelho?

Deixo de lado as roupas que rotineiramente uso e me fixo nas outras, nas “problemáticas”. O que gosto e o que me incomoda nelas?

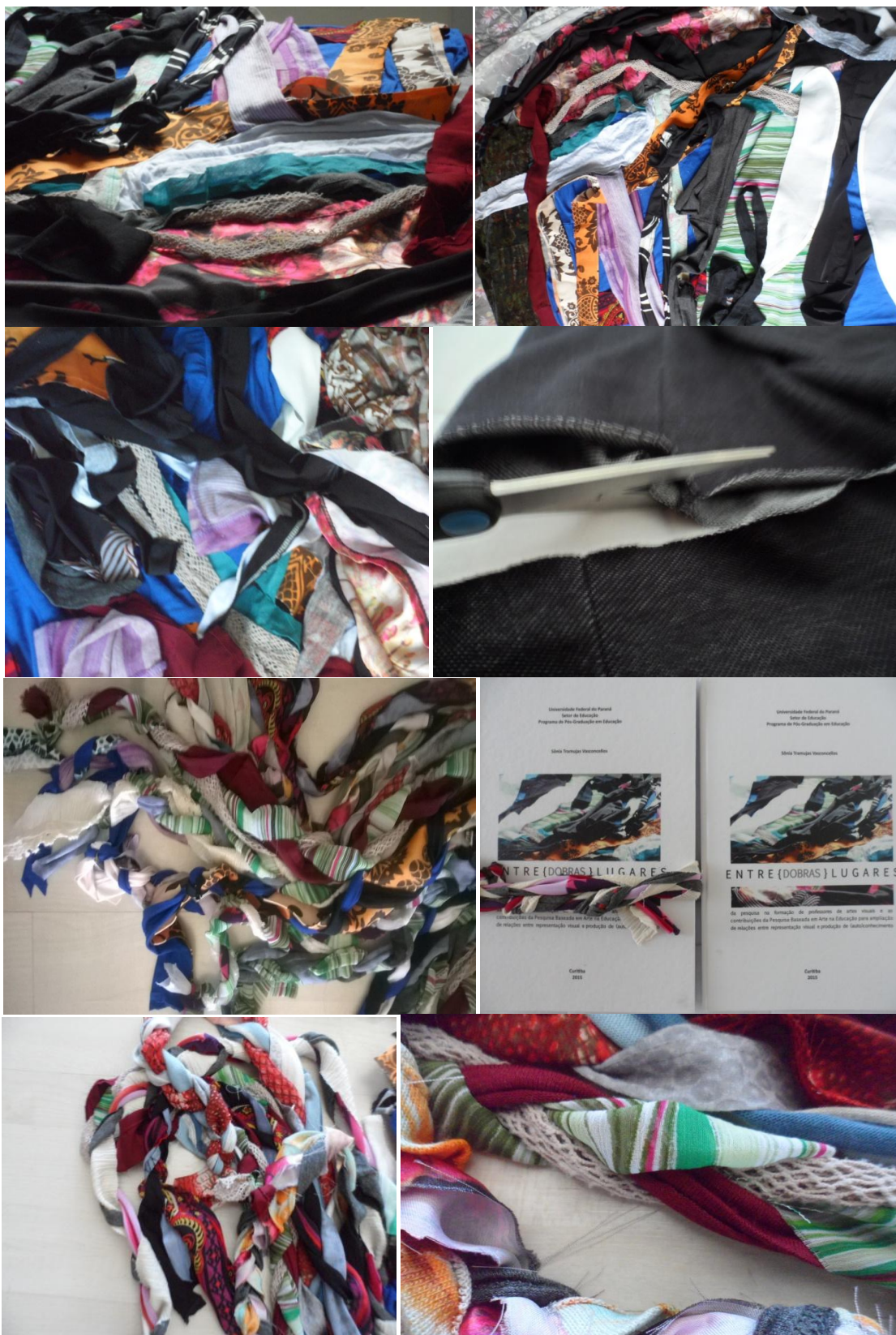
Pego um vestido e aprecio o feitio, a estampa, mas algo não se encaixa. Será o comprimento, a largura, o decote? O pensamento se materializa em gestos e com a tesoura em mãos executo ideias. Uma parte permanece roupa; a outra, retalhos. Outros recortes são feitos e a minha tesoura adentra blusas, saias, camisetas e sapatos.

Leio, desenho, procuro. Olho para a escada e na penumbra escuto um rádio que toca em baixo volume. Deito na cama ao lado dos tecidos recortados. Pego cada um deles e me recorro de épocas repletas de manchas: de sorrisos, de lágrimas, de abraços. Tantas histórias nessas bricolagens de pano, nessas misturas de cor e tempo. Memórias com sabor e cheiro que dialogam comigo enquanto escrevo essa tese.

E os pespontos que faço, desmancho e refaço, entre matéria e pensamento, se infiltram no estofo desta pesquisa, tornam-se parte dela.

Chega o momento. Enrolo cada exemplar com as tranças de tecidos meus. Tramas recheadas de afagos e inquietações, desejos e descobertas, dúvidas e vontades, aspirando que a cada leitura os entrelaçamentos dessa escrita

me aqueçam/te aqueçam,
me marquem/te marquem,
me incomodem/te incomodem,
me animem/te animem.



REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Marta Susana Filipe. *Representação e legitimação do conhecimento científico e suas áreas de especialidade: análise crítica de entrevistas com cientistas portugueses*. Lisboa, Portugal, 2012, 291 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Área de Literaturas, Artes e Culturas, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. Paradigmas qualitativos. In: _____. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 129-146.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- ANDRADE, Fabrício. *Arte-educação: emoção e racionalidade*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Facisa, 2006.
- ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.
- APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. *Educação crítica: análise internacional*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- AVILA, Astrid Baecker; ORTIGARA, Vidalcir. Realismo crítico e produção do conhecimento em educação: contribuições de Roy Bhaskar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2005. p. 1-16.
- BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. 24 ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- BAIBICH-FARIA, Tânia M.; MENEGHETTI, Francis K. Metodologia do ensino superior ou ética da ação do professor? In: GARCIA, Tânia M. F. B; BUFREM, Leilah S.; BAIBICH-FARIA, Tânia M. *Saberes e práticas no ensino superior*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 131- 151.
- BANDEIRA, Denise A. *Mudanças do saber em arte: descobrindo compatibilidades do saber a ser ensinado na disciplina de desenho artístico, curso de educação artística da Faculdade de Artes do Paraná*. 2001. 272 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. *A imagem no ensino de arte: anos oitenta e novos tempos*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae T. B., FERRARA, Lucrécia D.; VERNASCHI, Elvira (Orgs.). *O ensino das artes nas universidades*. São Paulo: EDUSP; CNPq, 1993.

BARBOSA, Ana Mae T. B., AMARAL, Lilian (Orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BARBOSA, Ana Mae T. B., DA CUNHA, Fernanda P. (Orgs.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, José Mauro Ribeiro. Políticas Públicas para o Ensino de Arte no Brasil: a transversalidade necessária. In: CONFAEB/ CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 19., 2009, Belo Horizonte, MG. *Anais...* Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 87-92.

BARONE, Tom; EISNER, Elliot W. *Arts based research*. Los Angeles: SAGE, 2012.

BARROS, Marta Silene Ferreira; GASPARIN, João Luiz. O método dialético na pesquisa científica em educação. In: MACIEL, Lizete S. B.; MORI, Nerli N. R. (Orgs.). *Pesquisas em educação: múltiplos olhares*. Maringá: EDUEM, 2009. p. 31-48.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMGARTEN, Alexandre G. *Estética: a lógica da arte e do poema*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. I. (Orgs.). *Ser professor é ser pesquisador*. 2 ed. Porto Alegre: Meditação, 2010.

BHASKAR, Roy. *Uma teoria realista da ciência*. Tradução de Rodrigo Leitão. Niterói: UFF, 2000.

BHATTACHARYA, Kakali. Voices lost and found: using found poetry in qualitative research. In: CAHNMANN-TAYLOR, Melisa; SIEGESMUND, Richard (Eds.). *Arts-based research in education: foundations for practice*. New York: Routledge, 2008. p. 83-88.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução de Denice Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. 2 ed. Tradução de Ione Vale e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. *Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasília, 12 ago 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-atualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2006.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 009/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, 2001.

BRASIL. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior. Curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, 2002.

BRASIL. *Resolução n. 1 de 16 de janeiro de 2009*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2012.

BRASIL. *Projeto CNE/UNESCO: desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade*. Consultoria de Luiza Yoko Taneguti. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Brasília, 4 jun. 2013.

BRITES, Blanca; TESSLER, Elida. (Orgs.). *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

BROCKMAN, John. *The Third Culture: beyond the scientific revolution*. New York: Touchstone of Simon & Schuster Inc., 1996.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: _____. (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 167-194.

CAHNMANN-TAYLOR, Melisa; SIEGESMUND, Richard (Eds.). *Arts-based research in education: foundations for practice*. New York: Routledge, 2008.

CAMARGO, Marcos H. *Cognição estética: o complexo de Dante*. São Paulo: Annablume, 2013.

CAMPOS, Ricardo. Imagem e tecnologias usuais em pesquisa social: tendências e desafios. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 21-48.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e cidadãos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CARDOSO, Lindabel D. et al. (Orgs.). *Artes e línguas na escola pública: uma possibilidade em movimento*. Campinas: Alínea, 2008.

CAUQUELIN, Anne. *Arte contemporânea: uma introdução*. Tradução de Rejane Janowitzser. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CÊA, Georgia Sobreira dos S. As versões do projeto de Lei da reforma da educação superior: princípios, impasses e limites. In: SIQUEIRA, Ângela C.; NEVES, Lúcia M. (Orgs.). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 43-79.

CHALMERS, F. Graeme. *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2003.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido ; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARRÉU, Leonardo; OLIVEIRA DE OLIVEIRA, Marilda. Creative formats and conceptual frameworks in arts-based educational research: some examples from south Brazil. In: CONFERENCE ON ARTS-BASED RESEARCH AND ARTISTIC RESEARCH, 3., 2015, Porto. *Anais...* Porto: University of Porto, 2015. p. 1-13.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTL, Susan L. *Inside/outside*: teacher research and knowledge. Chicago: Teacher College Press, 1993.

COÊLHO, Ildeu M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter S. (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia?* O papel da universidade. Campinas, Papirus, 2006. p. 43-63.

COLI, Jorge. Manet: o enigma do olhar. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 225-245.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 103-128.

CORTELLA, Sérgio. *A escola e o conhecimento*: fundamentos epistemológicos e políticos. 8 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2002.

COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COUTINHO, Rejane. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 153-159.

DA ROSA, Maria Cristina. *A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Florianópolis: Insular, 2005.

DE ARAUJO, Marco. A diversidade imagística da arte pós-moderna. In: NUNES, Ana Luiza R. (Org.). *Artes visuais, leitura de imagens e escola*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 27-51.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Empirismo e subjetividade*: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2001.

DELEUZE, Gilles. *A dobra: Leibniz e o Barroco*. 6 ed. Tradução de Luiz Orlandi. Campinas: Papirus, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELLA FONTE, Sandra S. Filosofia da educação e “agenda pós-moderna”. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra S (Orgs.). *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 39-58.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DEMO, Pedro. Politicidade da aprendizagem. In: FREITAS, Lêda G.; MARIZ, Ricardo S.; CUNHA FILHO, José Leão (Orgs.). *Educação superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores*. Brasília: Universa: Líber Livro, 2010. p. 33-62.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, Norman K.; GIARDINA, Michael D. (Eds.). *Global dimensions of qualitative inquiry*. California: Left Coast Press, 2013.

DENZIN, Norman K. Welcome from the Director. CONGRESS OF QUALITATIVE INQUIRY PROGRAM, 10., 2014, Urbana-Champaign, EUA. *Anais...* Urbana-Champaign: University of Illinois, 2014, p. 4-5. Disponível em: <<http://icqi.org/wp-content/uploads/2014/04/QI2014-Final-Program-042314.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

DE OLIVEIRA, Deborah M. The gesture in the art of singing of Teresa Stratas: an art-based research on an artistic research. In: CONFERENCE ON ARTS-BASED AND ARTISTIC RESEARCH, 1., Barcelona. *Anais...* Barcelona: University of Barcelona, 2013. p. 94-98.

DE PAULA, Maria de Fátima C. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 147-161, out. 2002.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Belidson. *O i/mundo da educação da cultura visual*. Brasília: Editora da Pós-graduação em Arte da UnB, 2011.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 21-26.

DIAS, Belidson. Besos, pedagogia queer y individualidad: investigación basada en las artes como pedagogía cultural. In: CONFERENCE ON ARTS-BASED RESEARCH AND ARTISTIC RESEARCH, 2., 2014, Granada. *Anais...* Granada: University of Granada, 2014. p. 76-91.

DIAS, Claudia Sousa. *Resenha*. "O Leopardo" de Giuseppe Tomasi de Lampedusa. 19/06/2007. Disponível em: <<http://hasempreumlivro.blogspot.com.br/2007/06/o-leopardo-de-giuseppe-tomasi-di.html>>. Acesso em: 11 abr. 2015.

DIAS, Rosimeri de O. (Org.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra S. (Orgs.). *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-37.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *A montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas: Papirus, 2010.

- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Gardo (Coord.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2000.
- EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- EFLAND, Arthur. *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press, 1990.
- EFLAND, Arthur. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005, 318-345.
- EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 77-94.
- EISNER, Elliot. *The Arts and the Creation of Mind*. New York: Yale University Press, 2002.
- EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, n. 2, v. 8, p. 5-17, jul./dez. 2008.
- EISNER, Elliot; BARONE, Tom. *Arts based Research*. Los Angeles: Sage Publications Inc., 2012.
- ELLIOT, John. *La investigación-acción en educación*. 6 ed. Tradução de Pabro Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 2010.
- FABIANO, Luiz Hermenegildo. Indústria cultural e educação estética: reeducar os sentidos e o gesto histórico. In: ZUIN, Antonio Álvaro Soares et al. (Orgs.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997. p. 159-180.
- FABRIS, Annateresa; KERN, Maria Lúcia B. (Orgs.). *Imagem e conhecimento*. São Paulo: EDUSP, 2006.
- FATORELLI, Antonio. *Fotografia e viagem: entre a natureza e o artifício*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- FENDLER, Raquel. At the crossroads between learning, researching and art practice. In: CONFERENCE ON ARTS-BASED AND ARTISTIC RESEARCH, 1., 2013. Barcelona. *Anais...* Barcelona: University of Barcelona, 2013. p. 184.
- FERNANDES, Florestan. Os dilemas da reforma universitária consentida. *Revista Mexicana de Sociologia*. V. 32, n. 4, p. 967-1004, jul./ago. 1970. Disponível em: < <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3539163?uid=3737664&uid=2&uid=4&Sid=21106451789931>>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- FISCHER, Rosa M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.
- FISCHER, Rosa M. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 39-60.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2 ed. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORQUIN, Jean Claude. A educação artística: para quê? In: PORCHER, Luis (Org.). *Educação Artística: luxo ou necessidade?* 5ª ed. São Paulo: Summus, 1982. p. 25-48.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49. 1992.

FRANCA, Patrícia. O lugar da imagem. In: NAZARIO, Luiz; FRANCA, Patrícia (Orgs.). *Concepções contemporâneas da arte*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 190-202.

FRANCA-HUCHET, Patrícia. O que na arte nos qualifica? In: VINHOSA, Luciano (Org.). *Horizontes da arte: práticas artísticas em devir*. Rio de Janeiro: Nau, 2010. p. 14-30.

FRANGE, Lucimar B. P. *Noemia Varela e a arte*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

FRANZ, Teresinha S. Arte, imagem e mediação cultural. In: NUNES, Ana Luiza R. (Org.). *Artes visuais, leitura de imagens e escola*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 235-245.

FREEDMAN, Kerry. *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics and the social life and art*. New York: Teachers College Press, 2003.

FREEDMAN, Kerry; SIEGESMUND, Richard. On criteria in arts-based education research: the continuing dialogue. In: CONFERENCE ON ARTS-BASED RESEARCH AND ARTISTIC RESEARCH, 3., 2015, Porto. *Anais...* Porto: University of Porto, 2015, 1-25.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Eduardo de. Taylorismo e fordismo. In: *Geografia humana*. Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com/geografia/taylorismo-fordismo.htm>> Acesso em: 28 dez. 2014.

FREITAS, Helena C. L. As (novas) políticas de formação dos educadores: prioridade postergada. In: MACHADO, Evelcy Monteiro et al (Org.). *Formação do Educador: educação, demandas sociais e utopias*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 23-46.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-18.

GARCIA, Tânia M. F. B. Ensino e pesquisa em ensino: espaços da produção docente. In: GARCIA, Nilson M.D. et al. (Orgs.). *A pesquisa em Ensino de Física e a sala de aula: articulações necessárias*. São Paulo: Livraria da Física Editora, 2012. p. 239-259.

GAROIAN, Charles R. In the event that art and teaching encounter. *Studies in Art Education*, v. 56, n. 1. p. 384-396, 2014.

GERALDO, Sheila C.; DA COSTA, Luiz Cláudio (Orgs.). *Narrativas, ficções, subjetividades*. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1984.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Angel I. Pérez. Introduccion: comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot. In: ELLIOT, John. *La investigación-acción en educación*. 6 ed. Madrid : Ediciones Morata, 2010.

GONÇALVES DE OLIVEIRA, Deborah M. The gesture in the art of singing of Teresa Stratas: na art-based research based on na artistic research. In: CONFERENCE ON ARTS-BASED AND ARTISTIC RESEARCH, 1., 2013. Barcelona. *Anais...* Barcelona: University of Barcelona, 2013. p. 94-98. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2445/45264>>. Acesso em: 20 jan.2015.

GUINSBURG, Jacó; FERNANDES, Nanci. No rastro do pós-modernismo. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Orgs.). *O pós-modernismo*. 1 reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 11-15.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 18 ed. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Editora Loyola, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, v. 26, p. 85-118, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando; FENDLER, Raquel (Eds.). CONFERENCE ON ARTS-BASED AND ARTISTIC RESEARCH, 1., 2013, Barcelona. *Anais...* Barcelona: University of Barcelona, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2445/45264>>. Acesso em: 28 mar. 2014.

HIGGINS, Lee. Representação da prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 23,p. 7-14, mar. 2010.

HOFF, Mônica. Curaduría pedagógica, metodologías artísticas, formacion y permanencia: el giro educativo de la bienal del Mercosur. *Errata# Pedagogía y educacion artística*. n. 4, abr. 2011. Disponível em: <http://issuu.com/revistaerrata/docs/errata_4_pedagogia_educacion_artística?> Acesso em: 08 set. 2014.

HOFSESS, Brooke. *Embodied Intensities: artist-teacher renewal in the swell and afterglow of aesthetic experiential play*. 2013. 285 p. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade da Georgia, Athens, EUA, 2013.

HONORATO, Caio. *A formação do artista: (conjunções e disjunções entre arte e educação)*. 2011. 200 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Editora SENAC SP: Edições SESC SP, 2008. p. 87-104.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: DIAS, B.; IRWIN, R. (Orgs). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 27-35.

JAGODZINSKI, Jan. As negociações da diferença: arte-educação como desfiliação na era pós-moderna. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae. (Orgs.). *O pós-modernismo*. 1 reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 661-689.

JAGODZINSKI, Jan; WALLIN, Jason. *Arts-based research: a critique and a proposal*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. 10 ed. Campinas: Papirus, 1996.

KEATS, Patrice. Multiple text analysis in narrative research: visual written, and spoken. *Qualitative Research*, n. 9, p. 181-195, 2009.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7 ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRASILCHIK, Myriam. SNOW, C. P. As duas culturas e um segundo olhar. Resenha. *Em Aberto*. Brasília, v.11, n. 55, p. 81-83, jul-set. 1992.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na Universidade. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Orgs.). *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. p. 15-33.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 43-56.

LAROSSA, Jorge B. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAROSSA BONDÍA, Jorge B. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 03 out. 2012.

LEAVY, Patricia. *Method meets art: Arts-Based Research Practice*. New York: Guilford Press, 2009.

LEGGO, Carl. The ecology of personal and professional experience: a poet's view. In: CAHNMANN-TAYLOR, Melisa; SIEGESMUND, Richard (Eds.). *Arts-Based Research in Education: foundations for practice*. New York: Routledge, 2008. p. 89-97.

LESSARD-HÉBERT, Michelle et al. *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. 2 ed. Tradução de Maria João Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LIMA, Kátia Regina de S. Capitalismo dependente e "reforma universitária consentida": a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In: SIQUEIRA, Ângela C.; NEVES, Lúcia M. (Orgs.). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 19-42.

LINHARES, Célia; DA SILVA, Waldeck C. *Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal*. Brasília: Plano Editora, 2003.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LONDON, Peter. *No more secondhand art: awakening the artist within*. Boston: Shambhala, 1989.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. 2005. 208 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte/educação/arte: afinal, quais são as nossas inquietudes? In: FRADE, Isabel C. A. da Silva et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 226-244.

MAÇANEIRO, Scheila M. *De como cadeiras se movem: escrevendo meu movimento, movimentando minha escrita, uma experiência a/r/tográfica em dança*. 2013. 111 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

MAGALHÃES, Antonio M. A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, v. 7, n. 7, p. 13-40. 2006.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fabio. *Arte em questões*. São Paulo: Instituto Caleidos, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. 2006. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf. Acesso em: 08 mar. 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. *A personalidade do professor*. 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Minicursos%20em%20PDF/GT20.pdf>. Acesso em: 18 set. 2014.

MARTINS, Mirian Celeste; DEMACHI, Rita; EGAS, Olga; MAGAVE, Jade. Research as poiesis? Interdisciplinary landscapes expanded by the art and methodologies. In: CONFERENCE ON ARTS-BASED RESEARCH AND ARTISTIC RESEARCH, 2., 2014, Granada. *Anais...* Granada: University of Granada, 2014. p. 1-19.

MARTINS, Mirian Celeste; DEMACHI, Rita; EGAS, Olga. Extending and provoking knowledge by photo-essays: a research-based art. In: CONFERENCE ON ARTS-BASED RESEARCH AND ARTISTIC RESEARCH, 3., 2015, Porto. *Anais...* Porto: University of Porto, 2015. p. 1-11.

MARTINS, Raimundo. Pensando com imagens para compreender criticamente a experiência visual. In: ASSIS, Henrique Lima; RODRIGUES, Edvânia Braz T. (Orgs.). *Educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual: conceituações, problematizações e experiências*. Goiânia: Kelps, 2011. p. 19-38.

MARTINS, Raimundo. Narrative and artistic research in visual art education teacher's training. In: CONFERENCE ON ARTS-BASED RESEARCH AND ARTISTIC RESEARCH, 2., 2014, Granada. *Anais...* Granada: University of Granada, 2014. p. 1-12.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia (Orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior*. 2ª ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005. p. 79-108.

MATTAR, Sumaya. *Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula*. Campinas: Papirus, 2010.

MCNIFF, Shaun. *Art-based research*. Philadelphia: Jeswsica Kingsley Publishers, 1998.

MEDEIROS, Maria B. Formação para a sensibilização da *aisthesis*. In: OLIVEIRA, Marilda O. de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. p. 73-83.

MIGNOLO, Walter. *Historias locales/disenos globales: colonidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

MITCHELL, Willian J. Thomas. O futuro da imagem: a estrada não trilhada de Rancière. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012. p. 19-35.

MOARES, Maria Célia M. de. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORÉN, Sol. Super-wise supervision: a reflective dialogue concerning online supervision in artistic learning. In: CONFERENCE ON ARTS-BASED RESEARCH AND ARTISTIC RESEARCH, 3., 2015, Porto. *Anais...* Porto: University of Porto, 2015. p. 1-10.

NAVES, Rodrigo. As duas vidas de Clement Greenberg. In: GREENBERG, Clement. *Arte e cultura: ensaios críticos*. Tradução de Octacílio Nunes. São Paulo: Editora Ática, 1996. p.7-18.

NAZARIO, Luiz. Quadro histórico do pós-modernismo. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Orgs.). *O pós-modernismo*. 1 reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 23-70.

NELSON, Robin. *Practice as research in the arts: principles, protocols, pedagogies resistances*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

NEVES, Lucia Maria M. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2006, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2004. p. 1-14.

NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PAES, José Paulo. Texto de apresentação. In: NAVES, Rodrigo. *A forma difícil: ensaios sobre arte brasileira*. 2 imp. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Faculdade de Educação Musical do Paraná. Curso de Educação Artística. *Habilitação Específica em Artes Plásticas*. Informações e Comprovantes Face ao Parecer n.º 1310/79 – Processo n.º 654/79. 1980. 2 via.

PARAYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. 3 ed. Tradução de Maria Helena N. Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PARISER, David. Who needs Arts-Based Research? In: CONFERENCE ON ARTS-BASED AND ARTISTIC RESEARCH, 1., 2013, Barcelona. Anais... Barcelona: University of Barcelona, 2013. p. 62-69.

PENNA, Maura. *Não basta tocar?* Discutindo a formação do educador musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PEREIRA, Marcos Villela. Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. In: *Revista Iberoamericana de educación*. n. 52, p 61-80, 2010

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: ARTMED editora, 2000.

PESSI, Maria Cristina Alves dos Santos. *Ilustro mago: professores de arte e seus universos de imagens*. Programa de Pós-Graduação em Artes (Tese de doutorado), 150 p. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2008.

PILLAR, Analice D. Leitura e releitura. In: _____. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-17.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, Selma G. Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, Valter S. (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. Campinas, Papirus, 2006, p. 67-87.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Lucia G. O ensino de arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios. In: NAZARIO, L.; FRANCA, P. (Orgs.). *Concepções contemporâneas da arte*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 310-317.

PIMENTEL, Lucia G. Formação de professor@ de arte: novos caminhos, muitas possibilidades, imensa responsabilidade. In: CONFAEB/ CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 19., 2009, Belo Horizonte, MG. *Anais...* Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 174-184.

PIMENTEL, Lucia G. O ensino de arte e a formação de professores. In: FRADE, Isabel C. A. da Silva *et al.* (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010^a. p.177-187.

PIMENTEL, Lucia G . Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino da arte: o contemporâneo de vinte anos. In: BARBOSA, Ana Mae T. B.; DA CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2010b, p. 211-228.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificacion social. *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade e modernidade-razionalidade*. 2005. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>. Acesso em 15 abr. 2015.

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. *Imagem também se lê*. São Paulo: Edições Rosari, 2009.

RANCIÉRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

RANCIÉRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO Experimental Org; Editora 34, 2005.

RANCIÉRE, Jacques . *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

REY, Sandra. *Da prática à Teoria: três instâncias metodológicas sobre pesquisa em Poéticas Visuais*. Porto Alegre: v.7, n.13, p. 81-95, 1996.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Élica (Orgs.). *O meio como ponto zero*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. p. 123-140.

RICHTER, Ivone M. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

RODRIGUES, L. M. O. Pesquisa científica e formação de professores. In: FELDMANN, Maria Graziela (Org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: SENAC São Paulo, 2009. p. 81-96.

ROLDÁN, Joaquín; MARÍN VIADEL, Ricardo. *Metodologías artísticas de investigación em educación*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe, 2012.

ROLLING JUNIOR, J. H. A paradigm analysis of arts-based research and Implications for education. *Studies in Art Education*, v. 2, n. 51, p. 102-114, 2010.

ROSSI, Maria Helena W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SALLES, Cecília A. *Gesto Inacabado: processo de criação artística*. 2 ed. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.

SALLES, Cecília A. *Redes da criação: construção da obra de arte*. 2 ed. São Paulo: Ed. Horizonte, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Lucíola L. C. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12 ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-25.

SCHLICHTA, Consuelo A. B. D. *Arte e educação: há um lugar para a arte no ensino médio?* Curitiba: Aymar, 2009.

SCHLICHTA, Consuelo A. B. D. Ensino da arte e leitura da imagem: reflexões sobre o como fazer. In: NUNES, Ana Luíza R. (Org.). *Artes visuais, leitura de imagens e escola*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012^a. p. 293-308.

SCHLICHTA, Consuelo A. B. D. A formação do educador em arte: algumas reflexões sobre a escolha do conteúdo necessário e o como ensinar. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 21., Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAP, 2012b. p. 949-962.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, Antonio J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. (Orgs). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (Orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

SIEGESMUND, Richard. From Theory to Practice. In: *The Journal of Aesthetic Education*. Illinois, USA: University of Illinois Press, v. 38, 2004. p. 80-96.

SIEGESMUND, Richard. Dewey, a/r/tography and ab-use of global dialogue. In: DENZIN, Norman K.; GIARDINA, Michael D. (Eds.). *Global dimensions of qualitative inquiry*. California: Left Coast Press, 2013. p. 137-155.

SIEGESMUND, Richard. On the need for arts-based research: a response to Pariser. In: CONFERENCE ON ARTS-BASED RESEARCH AND ARTISTIC RESEARCH, 2., 2014, Granada. *Anais...* Granada: University of Granada, 2014. p. 1-13.

SIEGESMUND, Richard; FREEDMAN, Kerry. Images as research: creation and interpretation. In: CONFERENCE ON ARTS-BASED AND ARTISTIC RESEARCH, 1., 2013, Barcelona. *Anais...* Barcelona: University of Barcelona, 2013. p. 18-26.

SNOW, Charles P. *As duas culturas e um segundo olhar*. Tradução de Renato Rezende Neto. São Paulo: EDUSP, 1993.

SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

SOMMER, Luis Henrique; BAIBICH-FARIA, Tania M. Ensino e pesquisa e qualidade de ensino: discursos institucionais mitificando a relação. In: *Ensino superior: inovação e qualidade na docência*. Porto, Portugal: Editora Porto, 2012. p. 9023-36.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madri: Ediciones Morata, 1998.

SULLIVAN, Graeme. *Art practice as research: inquiry in visual arts*. 2 ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

TELLES, João A. Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 509-530, 2006.

TEUBER, M. *Reflexos e reflexões sobre a Proposta Triangular no ensino da Arte nas escolas municipais de Curitiba de 5ª a 8ª séries*. Curitiba, PR, 2007, 282 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Desafios e desatinos na formação de professores pesquisadores: entre realidades, necessidades e imaginação. In: FREITAS, Neli Klix; RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra (Orgs.). *Proposições interativas: arte, pesquisa e ensino*. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2010. p. 71-87.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual. In: _____ (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 61-76.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESPAR. *Projeto de Renovação do Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Artes Visuais*. Campus II, Faculdade de Artes do Paraná. Curitiba, 2014.

VASCONCELOS, Flávia Maria de B. P. et al. Pensando el dibujo através del autoetnografia y a/r/tografia. In: CONFERENCE ON ARTS-BASED RESEARCH AND ARTISTIC RESEARCH, 2., 2014, Granada. *Anais...* Granada: University of Granada, 2014, p. 1-9.

VASCONCELOS, Flávia Maria de B. P. Discussing and arts education based research in visual arts: designare through narratives, a/r/tography and autoethnography. In: CONFERENCE ON ARTS-BASED RESEARCH AND ARTISTIC RESEARCH, 3., 2015, Porto. *Anais...* Porto: University of Porto, 2015, 1-6.

VASCONCELLOS, Sônia T. *A experiência do estágio: análise do papel do estágio curricular no processo de formação do professor de artes visuais*. 2007. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2007.

VASCONCELLOS, Sônia T. As políticas de formação de professores e as repercussões na docência em arte. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. *Anais...* Porto de Galinhas: ANPED, 2012ª. p. 1-11.

VASCONCELLOS, Sônia T. Percepções de alunos ingressantes na Licenciatura em Artes Visuais da FAP sobre a pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 21., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAP, 2012b. p. 1073-83.

VASCONCELLOS, Sônia T. O estágio na formação do professor de artes visuais: as “amarras das coisas”. Painel de Práticas de formação docente em artes visuais: estágios, PIBID, escolas e arte. In: ENDIPE/ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17, 2014, Fortaleza, CE. *Anais...* Fortaleza: endipe, 2014. p. 2-13.

VASCONCELLOS, Sônia T.; SIEGESMUND, Richard. What can a work of ABER teach? In: CONFERENCE ON ARTS-BASED RESEARCH AND ARTISTIC RESEARCH, 3., 2015, Porto. *Anais...* Porto: University of Porto, 2015. 1-9.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VEDOVATTO, Jusciane. *Formação de professores de arte: do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Artes Visuais*. Dissertação de mestrado em Educação. 82 p. Universidade do Oeste de Santa Catarina/UNOESC, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Prefácio. In: RIBETTO, Anelice (Org.). *Políticas poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2014, p. 7-10.

VICTORIO FILHO, Aldo; CORREIA, Marcos B. F. Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o enfrentamento elucidativo das imagens? In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos & práticas de pesquisa em cultura visual & educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 49-60.

VINHOSA, Luciano. Apresentação. In: _____ (Org.). *Horizontes da arte: práticas artísticas em devir*. Rio de Janeiro: Nau, 2010, p.6-12.

WHITE, Boyd. *Aesthetics primer*. New York: Peter Lang, 2009.

WOLFF, Francis. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: Senac, 2005. p. 16-45

WOLPERT, Lewis. *The Unnatural Nature of Science*. London: Faber & Faber Limited, 1992.

ZAGO, Nadir, et al. Introdução. In: ZAGO, Nadir; PINTO DE CARVALHO, Marília; VILELA, Rita Amélia T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 7-29.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZORDAN, Paola. Subjetividade na iniciação à docência: personas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 22., 2013, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAP, 2013. p. 1154-1168.